

Scholl, Daniel

## **Metatheorie der Allgemeinen Didaktik. Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag**

*Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2018, 273 S. - (Klinkhardt forschung)*



Quellenangabe/ Reference:

Scholl, Daniel: Metatheorie der Allgemeinen Didaktik. Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag.  
Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2018, 273 S. - (Klinkhardt forschung) - URN:  
urn:nbn:de:0111-pedocs-157680 - DOI: 10.25656/01:15768

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-157680>

<https://doi.org/10.25656/01:15768>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Daniel Scholl

# **Metatheorie der Allgemeinen Didaktik**

Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag



Scholl

# Metatheorie der Allgemeinen Didaktik



Daniel Scholl

# Metatheorie der Allgemeinen Didaktik

Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2018

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2245-9

## Danksagung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um meine geringfügig überarbeitete Habilitationsschrift, die im Oktober 2017 von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln als schriftliche Habilitationsleistung im Fach *Erziehungswissenschaft* angenommen wurde.

Mit großer Dankbarkeit schaue ich auf die Jahre zurück, in denen Herr Prof. Dr. Wilfried Plöger diese Arbeit begleitet und mir mit Weitsicht und unermüdlichem Einsatz seine Unterstützung angeboten hat. Insgesamt hat er mir berufliche Möglichkeiten und Chancen der Zusammenarbeit eröffnet, die ich mir nicht besser hätte vorstellen können!

Auch meinen Eltern danke ich in tiefer Verbundenheit für ihren liebevollen Beistand in allen Fragen des Lebens, der mir immer wieder neue Sichtweisen eröffnet und mir Entschlossenheit für alles Anstehende gibt!

Daniel Scholl  
im März 2018

## Kurzzusammenfassung

In der Bundesrepublik Deutschland wurden seit 1945 knapp 100 allgemeindidaktische Theorien entworfen, die mit dem Anspruch einhergehen, eigenständige Theorien zu sein. Auch wenn in beinahe allen dieser Theorien die Konzepte *Unterricht* und *Unterrichtsplanung* gesetzt sind, haben die entsprechenden Autoren allerdings kaum Bezug aufeinander genommen und ihren jeweiligen Ansatz zugleich mit Absolutheitsansprüchen versehen. Unter anderem diese mangelnden Bezüge und die Überhöhung der eigenen Ansprüche haben dazu geführt, dass der Theoriebildungsdiskurs inzwischen zum Erliegen gekommen ist, während die Kritik an der gesamten Disziplin deutlich zugenommen hat: Die Allgemeine Didaktik steckt in einer Krise!

Obwohl in dieser Kritik an der Disziplin auch treffende Desiderate didaktischer Theorien herausgestellt werden, wird die Diskussion aber selbst von einem Problem begleitet: Die einzelnen, oft sehr speziellen Kritikpunkte sind allein aufgrund der kaum fassbaren *Vielzahl* didaktischer Theorien nicht für alle Theorien von Bedeutung. Um also zu generalisierenden Aussagen über die Allgemeine Didaktik zu kommen, wäre es notwendig, diese Kritik im systematischen Rahmen einer ausdrücklichen Metatheorie zu formulieren, die die grundsätzliche Möglichkeit bietet, *alle* didaktischen Theorien zu betrachten.

Das übergreifende Ziel der vorliegenden Arbeit besteht deshalb in der Entwicklung einer solchen *Metatheorie der Allgemeinen Didaktik*, von der aus es möglich wird, die spezifischen *inhaltlichen* Aussagen der einzelnen didaktischen Objekttheorien zu beschreiben, dadurch die jeweilige Aussagekraft dieser Theorien systematisch zu bestimmen und damit Leerstellen der jeweiligen Theorien, aber auch Anschlussmöglichkeiten an andere Theorien aufzuzeigen. Im Ergebnis besteht durch eine solche Metatheorie die Chance, die allgemeindidaktische Perspektivenvielfalt auf Unterricht und Unterrichtsplanung kritisch zu würdigen und wieder anschlussfähig für künftige Forschung zu machen.

Grundlegend für die Konzeption dieser Metatheorie ist Niklas Luhmanns systemtheoretische Kommunikationstheorie. In einem ersten Schritt wird diese Theorie in eine Objekttheorie des Unterrichts überführt, in deren Zentrum die *Operation der Kommunikation* des sozialen Systems *Unterricht* und die drei Sinndimensionen, innerhalb derer sie verläuft, stehen: Im Unterricht bilden sich im Universalmedium *Sinn* – umgesetzt im Medium *Sprache* – jeweils spezifische *Ordnungen in der Sach-, Zeit- und Sozialdimension* heraus.

In einem zweiten Schritt werden diese objekttheoretischen Überlegungen metatheoretisch gewendet und für eine Analyse der didaktischen Theorien nutzbar gemacht: Didaktische Theorien werden so gelesen, als würden sie *Unterricht* generell *als Wahrnehmung von Ordnungsaufgaben* verstehen, die sich mit Luhmann in die *Herstellung einer sachlichen, zeitlichen und sozialen Ordnung der Kommunikation* unterscheiden lassen. Dabei besagt die leitende Hypothese der Arbeit, dass sich die meisten didaktischen Theorien jeweils schwerpunktmäßig mit *einer* der drei Ordnungen beschäftigen.

Um diese Hypothese zu prüfen, wird die aus der Objekttheorie gewonnene Metatheorie in einem dritten Schritt ausdifferenziert und in Leitfragen für eine Analyse ausgewählter

didaktischer Theorien überführt, die schließlich in einem vierten Schritt erfolgt: Beispielfür Theorien zur sachlichen Ordnung stehen Klafkis bildungstheoretische Didaktik I und II, für Theorien zur zeitlichen Ordnung von Cubes kybernetisch-informationstheoretische Didaktik und die Bildungsgangdidaktik (im Sinne u.a. von Hericks und Meinert Meyer) und für Theorien zur sozialen Ordnung die Hamburger Didaktik von Schulz. Im Ergebnis kann die Hypothese der eindeutigen Schwerpunktsetzung didaktischer Theorien innerhalb von sachlichen, zeitlichen oder sozialen Ordnungsfragen der unterrichtlichen Kommunikation exemplarisch belegt werden.

## Abstract

In the Federal Republic of Germany almost 100 didactical approaches have been drafted since 1945, accompanied by the claim to be stand-alone theories. Even though the concepts of *teaching* and *lesson planning* form the basis for nearly all of these theories, the authors of these different theories have hardly referred to each other and furthermore provided their respective approach with claims to absoluteness. Among other things, that lack of reciprocal reference and the superelevation of own claims have led to the fact that the theory formation discourse has now come to a standstill, while the criticism of the entire discipline has increased significantly: General Didactics ('Allgemeine Didaktik') is facing a crisis!

Although this criticism of the discipline also points out the relevant desiderata of didactical theories, the discussion itself is accompanied by a problem: The individual and in many cases very specific points of criticism do not apply to all theories, simply because of the barely comprehensible multiplicity of didactical theories. Thus, in order to come to generalising statements about General Didactics it would be necessary to formulate that criticism within a systematic framework of an explicit metatheory, which basically offers the opportunity to consider *all* didactic theories.

Therefore, the overarching objective of the present paper is the development of such a *metatheory of General Didactics*, which allows to describe the specific *contentual* statements of the individual didactical object theories, thereby to determine the respective significance of these theories systematically and thus to point out gaps of the respective theories, but also connectivity to other theories. The outcome of such a metatheory is the opportunity to critically appreciate the diversity of perspectives of General Didactics on teaching and lesson planning and to make it compatible with future research.

Fundamental to the conception of this metatheory is Niklas Luhmann's system-theoretical communication theory. In a first step, this theory will be transformed into an object theory of teaching. At the heart of this object theory of teaching are the *procedure of communication* of the social system of teaching and the three dimensions of meaning in which it proceeds: Within teaching specific *classifications in the factual, temporal and social dimension* evolve in the universal medium of *meaning* – realized in the medium of *speech*. In a second step, these object-theoretical considerations are turned metatheoretically and utilised for an analysis of the didactical theories: These theories are read in the way as if they understood teaching generally as a *perception of order tasks*, which can be differentiated into the *production of a factual, temporal and social order of communication* with the usage of Luhmann. Withal the leading hypothesis of the present paper claims, that most of the didactic theories focus predominantly on *one* of the three orders.

In order to test this hypothesis, the metatheory which was derived from the object theory will be differentiated and transferred into guiding questions for the analysis of selected didactical theories that eventually are followed by a fourth step: Illustrative for theories of factual order are Klafki's Bildung-centered didactics I and II ('Bildungstheoretische Didaktik I & II'), for theories of temporal order the cybernetic information-theoretical didactics of von Cube and the Bildungsgangdidactics ('Bildungsgangdidaktik') (in line with, inter alia, Hericks and Meinert Meyer) and for theories of social order Schulz's "Hamburg" didactics model. As a result, the hypothesis of explicit prioritisation of didactical theories within factual, temporal and social means of order of teaching communication can be exemplary verified.



# Inhalt

<b>Danksagung</b> .....	5
<b>Kurzzusammenfassung</b> .....	6
<b>Einleitung</b> .....	13
<b>Teil I</b> .....	17
1 Gründe für die Krise der Allgemeinen Didaktik .....	17
2 Die Notwendigkeit einer inhaltlich ausgerichteten Metatheorie der Didaktik .....	22
<b>Teil II</b> .....	27
1 Aufgaben einer Metatheorie der Didaktik .....	27
2 Anforderungen an die Theoriebildung .....	30
3 Die Wahl einer Bezugstheorie zur Umsetzung der formalen Anforderungen an die Theoriebildung .....	32
3.1 Luhmanns Kommunikationsbegriff .....	35
3.1.1 Die Operation der Kommunikation als kleinste Einheit eines sozialen Systems .....	39
3.1.2 Die Anschlusskommunikation als Fortsetzung der Kommunikation .....	41
3.1.3 Die Unwahrscheinlichkeit von Kommunikation .....	42
3.1.4 Sinn und Sinndimensionen .....	44
3.2 Ansätze zu einer Theorie der Didaktik – Objekttheoretische Annahmen zum Unterrichtssystem .....	46
3.2.1 Kommunikationstheoretische Reformulierung der erzieherischen Absicht .....	50
3.2.2 Sinnordnungen des Unterrichts .....	51
3.2.3 Vorordnungen des Unterrichts .....	54
4 Überführung der objekttheoretischen Annahmen in eine Metatheorie .....	58
<b>Teil III</b> .....	63
1 Differenzierung und Konkretisierung der Metatheorie .....	63
1.1 Die sachliche Ordnung von Unterricht .....	67
1.2 Konkretisierung der Kategorie der sachlichen Ordnung von Unterricht in Unterkategorien und Leitfragen .....	70
1.3 Die zeitliche Ordnung von Unterricht .....	77
1.4 Konkretisierung der Kategorie der zeitlichen Ordnung von Unterricht in Unterkategorien und Leitfragen .....	80
1.5 Die soziale Ordnung von Unterricht .....	86

1.6 Konkretisierung der Kategorie der sozialen Ordnung von Unterricht in Unterkategorien und Leitfragen.....	87
2 Auswahlkriterien für die didaktischen Theorien .....	93
<b>Teil IV</b> .....	97
1 Didaktische Theorien zur sachlichen Ordnung von Unterricht .....	97
1.1 Bildungstheoretische Didaktik I .....	99
1.1.1 Die zentrale bildungstheoretische Perspektive .....	99
1.1.2 Die formale Bestimmung des Bildungsbegriffs und die formale Norm für die Wahl von Themen .....	99
1.1.3 Die inhaltliche Bestimmung des Bildungsbegriffs und die inhaltlichen Normen für die Wahl von Themen .....	102
1.1.4 Die didaktische Analyse .....	104
1.1.5 Die fünf Grundfragen der didaktischen Analyse .....	107
1.2 Analyse der bildungstheoretischen Didaktik I als erster prototypischer Theorie zur sachlichen Ordnung des Unterrichts .....	111
1.3 Bildungstheoretische Didaktik II .....	119
1.3.1 Die zentrale bildungstheoretische Perspektive .....	119
1.3.2 Die formale Bestimmung des Bildungsbegriffs und die formale Norm für die Wahl von Themen .....	119
1.3.3 Die inhaltliche Bestimmung des Bildungsbegriffs und die inhaltlichen Normen für die Wahl von Themen .....	120
1.3.4 Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik .....	126
1.3.5 Die sieben Grundfragen des (vorläufigen) Perspektivenschemas der Unterrichtsplanung .....	128
1.4 Analyse der bildungstheoretischen Didaktik II als zweiter prototypischer Theorie zur sachlichen Ordnung des Unterrichts .....	136
2 Didaktische Theorien zur zeitlichen Ordnung von Unterricht .....	139
2.1 Kybernetisch-informationstheoretische Didaktik .....	140
2.1.1 Die zentrale kritisch-rationale Perspektive .....	141
2.1.2 Die zentrale kybernetische Perspektive und die abstrakte Beschreibung des Regelungsvorgangs .....	143
2.1.3 Die konkrete Beschreibung des Regelkreises der Erziehung .....	146
2.1.4 Das Verständnis von kybernetischer Erziehungswissenschaft als Prozessforschung .....	155
2.1.5 Unterrichtsplanung im Sinne kybernetisch-informationstheoretischer Didaktik .....	156
2.2 Analyse der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik als erster prototypischer Theorie zur zeitlichen Ordnung des Unterrichts .....	160
2.3 Bildungsgangdidaktik .....	165
2.3.1 Die zentrale bildungsgangtheoretische Perspektive .....	167
2.3.2 Die zentrale entwicklungsaufgabentheoretische Perspektive .....	172
2.3.3 Unterrichtsplanung im Sinne bildungsgangtheoretischer Didaktik .....	187
2.4 Analyse der Bildungsgangdidaktik als zweiter prototypischer Theorie zur zeitlichen Ordnung des Unterrichts .....	191
3 Didaktische Theorien zur sozialen Ordnung von Unterricht .....	196

3.1 Die strukturtheoretische Perspektive der Berliner Didaktik als Voraussetzung für die Hamburger Didaktik.....	197
3.2 Die Weiterführung der zentralen strukturtheoretischen Perspektive und ihre Kritik als Motor für die Entwicklung der Hamburger Didaktik .....	201
3.3 Die kritische Überarbeitung der Berliner Didaktik als „Zwischenbilanz“ .....	206
3.4 Die zentrale handlungstheoretische Perspektive der Hamburger Didaktik.....	211
3.4.1 Das didaktische Handlungsfeld .....	212
3.4.2 Der Personenkreis didaktisch Handelnder.....	213
3.4.3 Das didaktische Handeln .....	213
3.4.4 Die Bedingungen didaktischen Handelns .....	214
3.5 Unterrichtsplanung im Sinne der Hamburger Didaktik .....	219
3.5.1 Die Perspektivplanung.....	220
3.5.2 Die Umrissplanung .....	223
3.5.3 Die Prozessplanung .....	231
3.5.4 Die Planungskorrektur.....	232
3.6 Analyse der Hamburger Didaktik als prototypischer Theorie zur sozialen Ordnung des Unterrichts.....	232
<b>Schluss.....</b>	<b>239</b>
<b>Abbildungen und Tabellen.....</b>	<b>251</b>
<b>Literatur .....</b>	<b>253</b>



## Einleitung

„Im allgemeinen ist es so, daß die Definition der Beziehung um so mehr in den Hintergrund rückt, je spontaner und ‚gesunder‘ die Beziehung ist, während ‚kranke‘ (d.h. konfliktreiche) Beziehungen u.a. durch wechselseitiges Ringen um ihre Definition gekennzeichnet sind, wobei der Inhaltsaspekt fast völlig an Bedeutung verliert.“ (Watzlawick/Beavin/Jackson <sup>10</sup>2000, 55) Erkennbar seien solche konfliktreichen Beziehungen, so Watzlawick, Beavin und Jackson, am Wechsel der Kommunikation von der Inhalts- auf die Beziehungsebene, also auf die Ebene der *Metakommunikation*. Ohne diese Analogie überstrapazieren zu wollen, lässt sich ein solcher Wechsel der Kommunikationsebenen seit einigen Jahren in der Disziplin der Allgemeinen Didaktik beobachten: Während kaum noch neue didaktische Theorien entwickelt werden (Inhaltsebene) (siehe zum Beispiel Terhart 2009, 192), wird dafür auffallend häufig (wissenschaftssoziologisch) über die bereits bestehenden Theorien und die Disziplin der Allgemeinen Didaktik insgesamt kommuniziert (Beziehungsebene). Eine solche Metakommunikation drückt sich zum Beispiel in den Vorhaben aus, die Allgemeine Didaktik als *Vermittlungswissenschaft* (siehe zum Beispiel Reinmann 2012 und die entsprechende Diskussion in der Zeitschrift „Erwägen, Wissen, Ethik [EWE]“ 23 [3]) neu auszurichten oder ihr *Verhältnis zur empirischen Lehr-Lernforschung* zu bestimmen (siehe stellvertretend Terhart 2002; Blömeke/Müller 2008; Arnold/Blömeke/Messner/Schlömerkemper 2009).

Zu dieser Beschäftigung mit der Disziplin auf der Beziehungsebene kommt erschwerend hinzu, dass sich die jeweilige Metakommunikation oft einer „Krisenrhetorik“ (Trautmann 2016, 37) bedient und durch eine „morbid Metaphorik“ (Rothland 2013, 629) das Ableben der Allgemeinen Didaktik thematisiert (siehe für eine Übersicht Rothland 2013). Offenbar, um die Analogie zu Ende zu denken, scheint die Disziplin der Allgemeinen Didaktik also zu kranken oder zumindest in einer Krise zu stecken. Pessimistische Beobachter veranlasst dieser vermeintliche Zustand dazu, die letzten Tage der Allgemeinen Didaktik zu zählen, weil sie sich als überflüssig, unwissenschaftlich, anmaßend, theoretisch unklar, unnütz oder dogmatisch (siehe die Zusammenfassung der Kritik bei Trautmann 2016, 37f.) erwiesen habe. Optimistische Beobachter dagegen sehen eher, dass der Gegenstand der Allgemeinen Didaktik, „ihr historischer Verlauf und auch ihr aktueller Zustand [...] immer wieder neue Denk- und Diskussionsanstöße“ (Terhart 2013, 219) erzeugten, die es möglich machten – werden sie nur als solche aufgegriffen –, „mit kritischem Blick auf Traditionen im Rücken durchaus neue Wege zu gehen“ (ebd.) und die Allgemeine Didaktik auf diese Weise wiederzubeleben<sup>1</sup> (siehe Reusser 2008, 224).

<sup>1</sup> Der Gebrauch dieser Metapher scheint beinahe eine Tradition in der Didaktik zu haben, denn schon zu Beginn der 1990er Jahre sprechen Hopmann und Künzli von einer *Didaktik-Renaissance*, wobei sie die „metaphorische Rede von einer Renaissance, einer Wiedergeburt“ (Hopmann/Künzli 1992, 117) doppelt auslegen: Sie könne „eine Wiederauferstehung von den Toten oder eine einer zweiten Geburt gleichkommende Wandlung“ (ebd.) bedeuten.



Während die Fürsprache für die jeweiligen Positionen inzwischen zu einer differenzierten Diskussion um die Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik geführt hat, zeigt sich aber auch eine Besonderheit dieser Diskussion zunehmend deutlicher: Die einzelnen, oft sehr speziellen Kritikpunkte sind allein aufgrund der kaum fassbaren *Vielzahl* didaktischer Theorien – Kron kommt in seinem Standardwerk „Grundwissen Didaktik“ auf 46 (!) (Kron/Jürgens/Standop 2014, 65) – nicht für alle Theorien von Bedeutung. So gilt zum Beispiel der von Trautmann pointiert restümierte Vorwurf, dass die Didaktik eher einen rasonierenden „Zugang ohne ausreichende Anbindung an empirische Forschung“ (Trautmann 2016, 37) pflege, nicht für alle Theorien gleichermaßen, weil es Theorien wie etwa die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik von Cubes gibt, die sich ausdrücklich innerhalb des empirischen Paradigmas des Kritischen Rationalismus verorten. Auch wenn diese Didaktik andere Probleme begleiten, belegt sie aber zumindest, dass solche Vorwürfe nicht auf *alle* Theorien zutreffen oder – aufgrund neuerer Theorieentwicklungen in der Allgemeinen Didaktik (siehe zum Beispiel Bohl/Hanke/Koch-Priewe/Zierer 2013) – „mittlerweile nicht mehr zutreffen“ (Trautmann 2016, 38).

Um also zu generalisierenden Aussagen über die Allgemeine Didaktik zu kommen, wäre es notwendig, in der Metakommunikation nicht nur einzelne Kritikpunkte an ausgewählten didaktischen Theorien anzuführen, sondern diese Kritik im systematischen Rahmen einer ausdrücklichen *Metatheorie* zu formulieren, die die grundsätzliche Möglichkeit bietet, *alle* didaktischen Theorien zu betrachten. Von dort aus ließe sich dann auch das Problem der Vielzahl didaktischer Theorien aufgreifen, das die momentane Diskussion über die Allgemeine Didaktik so erschwert, weil es die angedeutete, scheinbar unlösbare Herausforderung einer generellen Systematik der Allgemeinen Didaktik mit sich bringt.

Für solche metatheoretischen Betrachtungen der Allgemeinen Didaktik mit diesem hohen Anspruch gibt es allerdings bisher nur erste Ansätze (siehe Teil I), aber keine umfassenden Ausarbeitungen. Damit besteht in der Allgemeinen Didaktik das gleiche Desiderat, vor das sich Cramer bei der Systematisierung der Forschungen zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf gestellt sieht: „Es fehlt ein solider Ausgangspunkt für eine kriteriengeleitete Ordnung des Forschungsfeldes“ (Cramer 2016, 15).

Um dieses Desiderat produktiv aufzugreifen, lege ich mit dieser Arbeit einen Vorschlag für eine *Metatheorie der Didaktik* vor, die es möglichen machen soll, die Vielzahl didaktischer Theorien *inhaltlich* analysierbar zu machen. Dadurch soll der Grundstein für eine Systematik verstanden als deskriptive, relationale Ordnung (siehe Anter 2004, 35ff.) didaktischer Theorien gelegt werden, auf dem eine differenzierte Kritik bauen könnte. Käme zu einer solchen Theorie dann noch eine Metatheorie hinzu, die eine formale Analyse didaktischer Theorien (zum Beispiel in forschungsmethodologischer Hinsicht) erlaubte, wäre ein analytisches Instrumentarium geschaffen, um sowohl Grundsatzfragen der gesamten Disziplin der Allgemeinen Didaktik erneut thematisieren als auch die Frage der Wissenschaftsforschung nach der disziplinären Bestimmung der Allgemeinen Didaktik (siehe zum Beispiel Rothland 2008) aufwerfen zu können.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist deshalb, eine *Metatheorie der Didaktik* zu entwickeln, von der aus die inhaltlichen Aussagen der Vielzahl didaktischer Theorien systematisch analysiert werden können. Eine solche Analyse soll dazu führen, den inhaltlichen Stellenwert einzelner didaktischer Theorien zu bestimmen und ihre Leerstellen vor dem Hintergrund anderer Theorien, aber auch Anschlussmöglichkeiten an diese Theorien aufzuzeigen. Im Ergebnis bestünde durch eine solche Metatheorie die Chance, die didaktische Per-

spektivenvielfalt auf Unterricht und Unterrichtsplanung für die Forschung auch wieder auf der *Inhaltsebene* der Kommunikation nutzbar zu machen. Das soll allerdings nicht unter der erkenntnistheoretisch naiven Perspektive geschehen, allein aus den inhaltlich geordneten Aussagen didaktischer Theorien eine neue, eher integrative Theorie zu entwickeln, sondern unter der Absicht, überhaupt erst einmal die Bedingungen für die Möglichkeit zu schaffen, die Aussagen didaktischer Theorien „wertfrei“ zu ordnen, sie also aufeinander zu beziehen, um sie einer Kritik zugänglich zu machen.

Ausgehend von zwei grundsätzlichen, wissenschaftstheoretischen Problemen der Tradition der Allgemeinen Didaktik, die ich in Teil I als Gründe für die Theoriekrise der Didaktik ausmache, lege ich in Teil II die Grundlagen für meinen Vorschlag einer Metatheorie. Wegen der unüberschaubaren Komplexität des Gegenstandsfeldes kann diese Metatheorie allerdings noch keine so weitführende Systematik bieten, wie sie etwa inzwischen zu Unterrichtsmethoden (siehe Baumgartner 2014) oder den Forschungen zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf vorgelegt wurde (siehe Cramer 2016), sondern sie muss aus bestimmten Gründen zunächst selbst eine komplexe Theorie (siehe dazu Teil II, Kapitel 1 und 2) mit heuristischer Funktion bleiben. Diese Funktion erlaubt „nur“ eine Ordnung der Aussagen didaktischer Theorien, aber *keine* Bewertung ihres wissenschaftlichen Status. Maßgeblich für die Konzeption der Metatheorie ist deshalb Luhmanns systemtheoretische Kommunikationstheorie, die diesen Anspruch auf Komplexität der Metatheorie in beschreibender Absicht einlösbar macht. Auf diese Kommunikationstheorie hin lese ich didaktische Theorien so (siehe Teil II, Kapitel 3.2), als würden sie Unterricht generell als Wahrnehmung von Ordnungsaufgaben verstehen, die sich mit Luhmann in die Herstellung einer sachlichen, zeitlichen und sozialen Ordnung der Kommunikation analytisch unterscheiden lassen, obwohl sie gemäß der Gleichzeitigkeit der Konstitution der drei Sinndimensionen – Luhmann spricht von einem „Kombinationszwang“ (Luhmann 2002c, 127) – realiter immer miteinander verbunden gedacht werden müssen. Dabei besagt meine *leitende Hypothese*, dass sich die meisten didaktischen Theorien jeweils schwerpunktmäßig mit *einer* der drei Ordnungen beschäftigen.

Die kommunikationstheoretische Bestimmung von Unterricht auf der Objektebene, die das Ergebnis von Teil II darstellt, überführe ich in Teil III in eine Metatheorie der Didaktik. Dort differenziere und konkretisiere ich Kategorien zur Analyse didaktischer Theorien. Diese Kategorien nutze ich dann in Teil IV, um die Funktion der Metatheorie zu veranschaulichen und die leitende Hypothese exemplarisch zu belegen: Beispielfür Theorien zur *sachlichen Ordnung* stehen Klafkis bildungstheoretische Didaktik I und II, für Theorien zur *zeitlichen Ordnung* von Cubes kybernetisch-informationstheoretische Didaktik und die Bildungsgangdidaktik (im Sinne u.a. von Hericks und Meinert Meyer) sowie für Theorien zur *sozialen Ordnung* die Hamburger Didaktik von Schulz. Zum Schluss zeige ich im Sinne einer differenztheoretischen Gegenüberstellung der analysierten didaktischen Theorien ausblickend auf, wie die herausgearbeiteten Ergebnisse zur inhaltlichen Verortung der Aussagen dieser Theorien genutzt werden können und welche Perspektiven für künftige didaktische Forschungen denkbar sind.





## Teil I

### 1 Gründe für die Krise der Allgemeinen Didaktik

Der Verweis auf die Vielzahl didaktischer Theorien als Anlass für eine Metatheorie der Didaktik setzt voraus, dass es ein begriffliches Kriterium zur Einschätzung gibt, welche Theorien zur Klasse didaktischer Theorien gehören. Um ein solches Kriterium zu begründen, soll den folgenden Überlegungen keine weitere Sprachregelung von *Didaktik* bzw. *Allgemeiner Didaktik* und *didaktischer Theorie* vorausgehen (Definition aus der Perspektive der Fremdbeschreibung). Aufgrund der Menge der bereits vorliegenden Definitionen wird vielmehr ein pragmatischer Weg gegangen: Zur Klasse der didaktischen Theorien im weitesten Sinne der Übersetzung des griechischen *theorein* zähle ich alle Theorien, *die sich selbst als didaktische Objekts- bzw. Gegenstandstheorien verstehen* (Definition aus der Perspektive der Selbstbeschreibung). Operationalisiert wird diese Definition durch einen einfach handhabbaren Indikator: Entweder muss der jeweilige Autor seine Theorie durch die Verwendung eines *zentralen Begriffes*<sup>2</sup> (siehe Peterßen 2001, 37) als eigenständige didaktische Theorie ausweisen, oder ein solcher Begriff wird ihr von anderen Autoren zugesprochen, sodass sie darüber zu einer eigenständigen Theorie erklärt wird.

Diese Begriffsregelung über den tatsächlichen Sprachgebrauch macht es möglich, sich eine Übersicht über die Vielzahl didaktischer Theorien verschaffen zu können. Kron, der in seiner Klassifikation ähnlich vorgeht und den Begriff *Ansatz* „als Sammelbegriff für die Vielfalt der in den Monografien abgehandelten und reflektierten Gegenstände der Didaktik“ (Kron/Jürgens/Standop 2014, 64) verwendet, kommt so auf insgesamt 46 *Ansätze*, die sich selbst als didaktische Theorien verstehen bzw. als solche verstanden werden.

Diese Zahl an Ansätzen trägt Kron unter Berücksichtigung von didaktischen Theorien zusammen, die (hauptsächlich) *in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945* in Form von *Monografien* veröffentlicht wurden. Der Anspruch darauf, eine didaktische Theorie zu sein, wird allerdings nicht nur in Monografien erhoben, sondern darüber hinaus ebenso in solchen Theorien, die auf anderen Wegen (zum Beispiel in Beiträgen oder Aufsätzen) publiziert werden. Weitet man die Klasse didaktischer Theorien deshalb auch auf andere Dokumenttypen aus, lässt sich Krons Liste von didaktischen Ansätzen in der BRD nach 1945 entsprechend ergänzen (siehe Tab. 1).

<sup>2</sup> „Mit *zentralem Begriff* ist nicht mehr oder weniger gemeint als der für eine Theorie sprachlich ins Zentrum gerückte Begriff, mit dem sie bezeichnet wird, durch den sie ihren Namen bekommt.“ (Peterßen 2001, 37) Im Zusammenhang mit diesem Begriff stehen dann weitere *zentrierende Begriffe*, die als didaktische Regulative (siehe ebd.) zu verstehen sind: „Sie weisen Implikationen auf, durch die sie alle Nutzer der Theorie zu ganz bestimmtem didaktischen Denken und Handeln auffordern, durch die sie dieses regulieren wollen.“ (Ebd., 38)

**Tab. 1:** 101 allgemeindidaktische Objekttheorien in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 in alphabetischer Reihenfolge mit beispielhaften Textverweisen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit)

<b>Aufgabenorientierte Didaktik</b> Bohl/Kleinknecht (2009); Kleinknecht/Bohl/ Maier/Metz (2013); Maier/Bohl/ Kleinknecht/Metz (2014)	<b>Didaktik als Strukturtheorie des Lehrens und Lernens</b> Peterßen (1971)
<b>Adaptive Didaktik</b> Vogt (2013)	<b>Didaktik als systematische Pädagogik bzw. transzendental-kritische Didaktik</b> Petzelt ( <sup>1</sup> 1964)
<b>Aktivitäts- und Erfahrungsdidaktik</b> Schröter (1980)	<b>Didaktik als Theorie des arrangierten Lernens bzw. Didaktik der Lernökologie</b> Sacher (2005; 2010; 2013)
<b>Analytische Didaktik</b> Klotz (1972)	<b>Didaktik als Theorie didaktischen Handelns</b> Flehsig/Haller (1975)
<b>Beziehungsdidaktik</b> Miller ( <sup>2</sup> 2011)	<b>Didaktik als Theorie kooperativen Lernens</b> Traub (2004)
<b>Beziehungstheoretische Didaktik</b> Bosch/Buschmann/Fischer (1981)	<b>Didaktik als Unterrichtspädagogik (und empirisch-experimentelle Forschung)</b> Wellenreuther (2004)
<b>Bildungsgangdidaktik</b> Hericks (1998; 2008); Meyer (1999; 2004; 2005; 2016)	<b>Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht</b> Bönsch (2006); Glöckel ( <sup>4</sup> 2003)
<b>Bildungstheoretische Didaktik</b> Klafki ( <sup>10</sup> 1975)	<b>Didaktik der Verlaufsgestalten und Aktionsstrukturen des Unterrichts</b> Bönsch (1969)
<b>Curriculare/Lernzielorientierte Didaktik</b> Möller ( <sup>7</sup> 1976; <sup>12</sup> 2006); Robinsohn ( <sup>8</sup> 1975)	<b>Didaktik der Verzögerung</b> Dörpinghaus (2003)
<b>Decision Oriented Instructional Design Model</b> Niegemann (2013)	<b>Didaktik des erfahrungsbezogenen Unterrichts</b> Scheller (1981)
<b>Dialogische bzw. interaktive und fächerübergreifende Didaktik</b> Ruf/Gallin (1998; <sup>2</sup> 2003); Hofer (2013)	<b>Didaktik empirischer Potenziale</b> Helm (2013)
<b>Didaktik als Allgemeine Unterrichtslehre</b> Huber ( <sup>9</sup> 1950)	<b>Didaktik vom Subjektstandpunkt</b> Ludwig/Rihm (2013)
<b>Didaktik als Allgemeine Unterrichtslehre</b> Kopp (1965)	<b>Didaktische Entwurfsmuster</b> Bauer (2015)
<b>Didaktik als Bildungslehre</b> Weniger ( <sup>3</sup> 1960a; <sup>3</sup> 1960b)	<b>Didaktische Konstruktion</b> Menck (1975; 2006)
<b>Didaktik als Bildungstheorie und Prinzipienlehre</b> Drechsler (1967)	<b>Eklektische Didaktik</b> Zierer (2013); Wemke/Zierer (2016)
<b>Didaktik als Blended-Learning-Konzept</b> Maresch (2013)	<b>Empirisch fundierte entwicklungs- und handlungsorientierte Didaktik</b> Blömeke/Herzig/Tulodziecki (2007); Tulodziecki/Grafe/Herzig (2013a; 2013b)
<b>Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts</b> Hausmann (1959)	<b>Entwicklungslogische Didaktik</b> Feuser (2011)
<b>Didaktik als dynamisch-integratives Strukturmodell</b> Maskus (1976)	<b>Entwicklungspädagogische Didaktik</b> Roth ( <sup>11</sup> 1968; 1971)
<b>Didaktik als Grundlegung erziehenden Unterrichts</b> Geißler (1981; <sup>5</sup> 1982)	<b>Ermöglichungsdidaktik</b> Arnold/Gómez Tutor (2007)
<b>Didaktik als Lehrfunktion</b> Klingberg (1972)	<b>Evolutionäre Didaktik</b> Scheunpflug (1999; 2001; 2010)
<b>Didaktik als neuzeitliche Unterrichtsgestaltung</b> Stöcker ( <sup>13</sup> 1970)	<b>„Ganze“ Didaktik</b> Lersch (2005)
<b>Didaktik als Struktur der Lehrfunktionen</b> Schröter (1972); Lahn (1972)	<b>Geisteswissenschaftliche Didaktik</b> Beckmann ( <sup>6</sup> 1975)

**Gesprächsdidaktik**

Becker-Mrotzek (2009)

**Gießener Didaktisches Modell**

Himmerich (1976a; 1976b);

Himmerich/Ricker/Hain (1978)

**Handlungsorientierte Didaktik**Becker (2007; <sup>9</sup>2008; <sup>10</sup>2012); Gudjons (<sup>7</sup>2008)**Handlungsorientierte Didaktik**

Meyer (1980)

**Inklusive Didaktik**

Reich (2013; 2014)

**Integrative Didaktik**Gasser (<sup>2</sup>2008)**Integrative Didaktik**

Kiper/Mischke (2004)

**Interkulturelle Didaktik**

Flehsig (1991)

**Kategoriale Didaktik**

Dauenhauer (1969)

**Kommunikative Didaktik**

Popp (1976b)

**Kompetenzorientierte Didaktik**Jung (2010); Tschekan (<sup>2</sup>2011)**Konkrete Inhaltsdidaktik als Lehrkunst**

Berg/Schulze (1999); Berg/Gerwig/

Wildhirth (2013)

**Konstruktive Didaktik**

Hiller (1973)

**Konstruktivistische Didaktik**Reich (<sup>2</sup>2006)**Konstruktivistische Didaktik**

Siebert (2002)

**Kritische bzw. materialistische Didaktik**

Huisken (1972)

**Kritische Didaktik**

Moser (1977a, b)

**Kritisch-instrumentelle Didaktik**

Bönsch (1975)

**Kritisch-kommunikative Didaktik**Schäfer/Schaller (<sup>3</sup>1976)**Kritisch-kommunikative Didaktik**Winkel (1980; 1984; 1986; 1992; <sup>10</sup>2011; 2016)**Kritisch-konstruktive Didaktik**Klafki (<sup>2</sup>1996)**Kybernetisch-informationstheoretische****Didaktik**Frank (<sup>2</sup>1969); von Cube (<sup>2</sup>1974; <sup>2</sup>1975; 1977;1980; <sup>4</sup>1982)**Lehr-Lern-Theoretische bzw. Lern-Lehr-****Theoretische Didaktik**

Eigler/Straka (1978); Macke (1978);

Poelchau (1980); Straka/Macke (<sup>2</sup>1981; 2002)**Lehrtheoretische Didaktik (Hamburger****Modell)**Schulz (<sup>2</sup>1981; <sup>3</sup>1991; 1995; 1996; <sup>12</sup>2006)**Lernpsychologische Didaktik**

Bonne (1978)

**Lerntheoretische Didaktik (Berliner Modell)**

Heimann (1976a; 1976b); Heimann/Otto/Schulz

(<sup>6</sup>1972)**Materialistische Didaktik**Combe (<sup>2</sup>1973); Klingberg (1972); Bönsch (1975)**Metatheoretisch konsolidierte Didaktik**

Bätz (2003)

**Morphologische Didaktik**

Spies/Habel/Heitzer/Hottenbacher (1979)

**Narrative Didaktik**

Schierz (1999)

**Neurodidaktik**

Arnold (2002); Friedrich (2005); Herrmann

(<sup>2</sup>2009); Preiß (1996)**Operative Didaktik**

Prange (1983)

**Pragmatische Didaktik**

Beyer (2008)

**Psychologische Didaktik**Aebli (<sup>13</sup>2006)**Realistische Didaktik**

Beckmann/Biller (1978)

**Reflexionsdidaktik**

Spychiger (2010)

**Schülerorientierte Didaktik**

Wiater (1999)

**Skeptische Didaktik**

Ballauff (1970)

**Spieldidaktik**

Kube (1977)

**Strukturmodelltheoretische Didaktik**

Glogauer (1967)

**Strukturelle Didaktik**

Lenzen (1973)

**Subjektive Didaktik**Kösel (<sup>4</sup>2002)**Subjektorientierte Didaktik**

Holzbrecher (1999)

**Symboldidaktik**Meyer-Blanck (<sup>2</sup>2002)**Systematisch-kritische Didaktik**

Gruschka (2002)

**Systemisch-konstruktivistische Didaktik**

R. Arnold (2007)

**Systemtheoretische Didaktik**

König/Riedel (1970; 1973); Riedel (1979)

**(Systemtheoretische) Didaktik der****Denkerziehung**

Hinz (1982)

**Tätigkeitstheoretische bzw.****kulturhistorisch orientierte Didaktik**

Giest (2013)

**Theoretische Didaktik**

Sünkel (1996)

**Theorie didaktischen Denkens**

Diederich (1988)

**Theorie kompetenzorientierter Didaktik**

Lange/Drieschner/Wacker (2013)

**Transzendental-kritische Didaktik**

Fischer/Ruhloff (1993)

**Unterrichtsprozessbezogene Didaktik**

Schöler (1977)

**Verantwortungsdidaktik**

Pätzold (2008; 2011)

„Wissenschaftsorientierte“ Didaktik

Esterhues/Ruff (<sup>1</sup>1970)**Wissenschaftstheoretisch begründete bzw.****weiterentwickelte kategoriale Didaktik**

Derbolav (1971)

Das Problem dieser Vielzahl von didaktischen Objekttheorien ist nun ein doppeltes: Ein *inhaltliches* besteht darin, dass sie sich „z.T. überschneiden oder in Konkurrenz oder sogar im Gegensatz zueinander stehen“ (Kron/Jürgens/Standop <sup>6</sup>2014, 64), ein *formales* darin, dass sie auch vom *Theorietyp* her eine große Varianz zeigen (siehe dazu Euler/Hahn <sup>2</sup>2007, 43ff.; Kron/Jürgens/Standop <sup>6</sup>2014, 66): Neben didaktischen Modellen (siehe stellvertretend Schulz <sup>6</sup>1972 und zum Begriff *Modell* in der Didaktik Popp <sup>2</sup>1972) gibt es zum Beispiel didaktische Partialtheorien (siehe stellvertretend Becker <sup>9</sup>2008) oder prinzipiengeleitete didaktische Handlungskonzepte (siehe stellvertretend Gudjons <sup>7</sup>2008).

Um zu erklären, wie es zu diesem Problem der Vielzahl didaktischer Theorien kommen konnte, seien hier zwei offensichtliche, wissenschaftstheoretische Charakteristika des deutschsprachigen didaktischen Diskurses angeführt, die die gegenwärtige Situation maßgeblich mit herbeigeführt haben: a) die *fehlende Auseinandersetzung mit anderen didaktischen Konzeptionen* und b) das *Pars pro Toto-Denken*, durch das die jeweilige Theorie meist mit einem Absolutheitsanspruch versehen wird:

- a) Wenn man die Vielzahl didaktischer Theorien, die im deutschsprachigen Raum seit 1945 entstanden sind, wohlwollend betrachtet (siehe stellvertretend Terhart 2008), dann könnte man annehmen, dass durch sie die Komplexität von Unterricht im Laufe der Zeit zunehmend besser erfasst worden wäre. Auf den ersten Blick finden sich entsprechende Belege für diese Annahme zum Beispiel in der Beobachtung, dass die Neukonzeption eigenständiger didaktischer Theorien deutlich zurückgegangen ist und in den „Theriefamilien“ (Terhart 2005, 3) – bildungstheoretische, lehr-lerntheoretische, kommunikations- und interaktionstheoretische sowie konstruktivistische Ansätze – durchaus immanente Weiterentwicklungen festzustellen sind (siehe ebd., 5). Solche Entwicklungen haben nämlich unter anderem dazu geführt, dass sich diese Familien untereinander beeinflusst und zum Teil auch angenähert (siehe ebd.) und sich „durch Exklusion ‚alter‘, als überholt erachteter Argumentationen und Begriffe sowie durch Inklusion von ‚neuen‘ Themen und Konzepten“ (ebd.) modernisiert haben. In Überblickswerken werden didaktische Theorien deshalb häufig so vorgestellt, als wäre ihre Entwicklung das Ergebnis der Beschäftigung mit bereits vorliegenden Theorien (siehe zum Beispiel Jank/Meyer <sup>5</sup>2002).

Beim zweiten Blick in die jeweiligen ursprünglichen Monografien zeigt sich dann aber schnell, dass die betreffenden Autoren Entwicklungslinien in der Regel nur für die Fortschreibung ihrer *eigenen* Theorien nachzeichnen. Typische Beispiele sind etwa die Entwicklung vom Berliner hin zum Hamburger Modell der Unterrichtsplanung (siehe etwa Heimann 1976b, 103ff.; Schulz <sup>6</sup>1972; <sup>3</sup>1981; <sup>3</sup>1991 und <sup>12</sup>2006) oder von der Unterrichtsplanung als didaktischer Analyse hin zu ihrer kritisch-konstruktiven Variante<sup>3</sup> (so

<sup>3</sup> Während Klafki seine kritisch-konstruktive Didaktik in ausdrücklicher Auseinandersetzung mit der Vorgängervariante konzipiert (siehe zum Beispiel Klafki 1978; <sup>12</sup>2006), findet sich bei Schulz allerdings keine so gründliche Beschäftigung mit der eigenen früheren Fassung. So resümiert er zum Beispiel bei seinem eigenen Vergleich des Hamburger Modells mit dem Berliner Modell: „Als ich vor fünfzehn Jahren den Ansatz Paul Heimanns weiter zu entwickeln versuchte, ging ich von einigen Voraussetzungen aus, die sich in meiner



etwa Klafki <sup>10</sup>1975; <sup>5</sup>1996). Eine ernsthafte Auseinandersetzung mit *anderen* Positionen findet sich aber bei kaum einem Autor<sup>4</sup>, sodass nur bedingt, wenn überhaupt, von einem echten Erkenntnisfortschritt gesprochen werden kann (siehe dazu auch Terhart 2005; Zierer 2010b, 433; Lüders 2018); denn „Weiterentwicklungen in der Allgemeinen Didaktik können [...] nur selten dadurch gelingen, dass ein Konzept gegen ein anderes ausgespielt wird und bisherige Wege nur kritisiert und gegen neue Wege ersetzt werden“ (Duncker 1999, 44).

Insgesamt führt die fehlende Auseinandersetzung mit anderen didaktischen Theorien dann in aller Regel dazu, dass jeweils neue Ansätze auch mit hohem Neuigkeitswert präsentiert, im günstigen Fall auch so zunächst rezipiert und geschätzt werden, aber auch schon bald wieder in Vergessenheit geraten. Damit gehen dann auch partielle „Wahrheitsmomente“, die in den einzelnen Ansätzen stecken, lange oder auf Dauer verloren. In diesem Sinne spricht zum Beispiel Gruschka in aller Deutlichkeit von einer „Verfallsgeschichte der didaktischen Literatur“ (Gruschka 2005, 13), wenn er bemerkt, „dass das historisch erreichte Problembewusstsein über Didaktik [...] in vielen der jüngsten, vergleichsweise erfolgreichen Publikationen eklatant unterboten wird“ (ebd., 13f.).

- b) Mit dieser unzureichenden Anbindung an den didaktischen Diskurs hängt der in den jeweiligen Theorien behauptete Absolutheitsanspruch aufs Engste zusammen. Dieser Anspruch resultiert vor allem aus einem *Pars pro Toto-Denken*, auf das Schröter schon vor über 30 Jahren hinwies und das seiner Ansicht nach dadurch zustande kommt, dass „eine Erkenntnis oder Methode, die bei normaler Wichtung durchaus richtig und wertvoll ist, infolge ihrer Überbewertung andere Erkenntnisse und Methoden verdrängt, so daß aus einem an und für sich richtigen Teilstück das Zerrbild einer reduzierten und dadurch verarmten Pädagogik oder Didaktik als Ganzes wird“ (Schröter 1980, 17). In diesem Sinne beanspruchen zahlreiche didaktische Theorien, alle „wesentlichen“, „letzten“ oder „typischen“ Momente von Unterricht zu erfassen (was sich auch daran zeigt, dass sich beinahe jede Didaktik einen eigenen Namen gibt). Dadurch erwecken diese Theorien „den Anschein, als repräsentierten sie die Didaktik als Ganzes“ (Kron/Jürgens/Standop <sup>6</sup>2014, 66), obwohl die jeweilige Auffassung von Unterricht bestenfalls einen *Teil des Ganzen* darstellt (siehe dazu auch Plöger 1999, 20f.): So will etwa Klafki „möglichst alle wesentlichen Dimensionen des Unterrichts und ihre Beziehungen zur Sprache [...] bringen“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 269). Heimann möchte „hinter die letzten Gesichtspunkte“ (Heimann 1976b, 105) bzw. „die Grundstrukturen des Unterrichts“ (Heimann 1976a, 161) kommen, „alle im Unterricht auftretenden Erschei-

---

Sicht bestätigt haben und auch dieser Skizze zugrunde liegen.“ (Schulz <sup>12</sup>2006, 54) Eine detaillierte Aufarbeitung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede erfolgt auf diese Feststellung hin aber nicht.

<sup>4</sup> So kommt zum Beispiel Lüders bei seiner Analyse des Unterrichtsbegriffs in (schul)pädagogischen Nachschlagewerken zu dem noch kritischeren Ergebnis, „dass die Schulpädagogik im Fall der Kommunikation über Unterricht zentrale Erwartungen an eine wissenschaftliche Disziplin nicht erfüllt“ (Lüders 2012a, 123; siehe für stützende Befunde auch Lüders 2018), wobei hier nur drei der fünf Gründe für diese Einschätzung genannt seien: „1. Es findet keine wechselseitige Rezeption statt: Bereits vorliegende Bestimmungen des Unterrichtsbegriffs haben keinen Einfluss auf spätere Darstellungen. Stattdessen wird der Unterrichtsbegriff in nahezu jedem Artikel mehr oder weniger neu erfunden. 2. Obwohl der Unterrichtsbegriff als Grundbegriff gilt, lassen sich keine einheitlichen, durch wissenschaftliche Theorien strukturierte Verwendungsweisen feststellen. [...] 3. Die Kommunikation ist frei von der für wissenschaftliche Disziplinen typischen Gegenüberstellung konkurrierender Ansätze und Theorien.“ (Ebd.)

nungen unter wissenschaftliche Kontrolle [...] bringen“ (Heimann <sup>6</sup>1972, 9) und „die Totalerfassung aller im Unterricht wirksamen Faktoren“ (ebd.) anstreben. Im Fahrwasser des Heimannschen Anspruchs zielt auch Schulz auf „die *formale Struktur* [...], als deren inhaltliche Variation sich konkreter Unterricht beschreiben lässt“ (Schulz <sup>6</sup>1972, 23), oder – im späteren Hamburger Modell – auf „die typischen Merkmale dieser Komplexität“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 6). Gemeinsam ist all diesen Ansinnen die Vorstellung, „den wesentlichen Zugang zum didaktischen Denken zu besitzen“ (Ruprecht <sup>2</sup>1975, 11), wodurch sie „quasi monistisch den eigenen Standpunkt mehr oder weniger absolut“ (ebd.) setzen<sup>5</sup>.

Ähnlich wie beim vorangegangenen Problem der fehlenden Auseinandersetzung mit anderen didaktischen Konzeptionen, könnte man nun beim Problem des Pars pro Toto-Denkens ebenfalls allein aufgrund der Vielzahl didaktischer Theorien optimistischerweise vermuten, dass wir in der Didaktik „in einer pluralistisch perspektivischen Welt“ (ebd.) leben, in der die „einzelnen Perspektiven [...] durch die verschiedenen Modelle der Didaktik präsentiert“ (ebd.) werden. Aber auch hier zeigt sich bei genauerem Hinsehen schnell, dass diese Vielzahl der sogenannten Bindestrich-Didaktiken in strenger Konsequenz des Absolutheitsanspruchs „in sich paradox [ist – D.S.], denn die jeweiligen Vertreter dieser Didaktiken beanspruchen, jeweils die ganze didaktische Thematik zu bearbeiten; sie tun dies aber durch die Identifizierung von Alleinstellungsmerkmalen“ (Meyer 2016, 235).

Selbst wenn man also davon ausgeht, dass es (partielle) Weiterentwicklungen didaktischer Theorien gegeben hat und in allen (oder zumindest mehreren) Theorien jeweils wichtige Aspekte von Unterricht und seiner Planung thematisiert werden (siehe dazu schon Bönsch 1966, 7), ließen sich aufgrund der beiden grundsätzlichen Probleme der *fehlenden Auseinandersetzung mit anderen didaktischen Konzeptionen* und dem *Pars pro Toto-Denken* in der momentanen Situation der Allgemeinen Didaktik weder Präferenzen für bestimmte Theorien bzw. Aussagen noch Anschlüsse für weitere Forschungen ausmachen. *Bisher ist es nämlich nicht möglich, den Stellenwert einzelner didaktischer Theorien und ihrer Aussagen im Verhältnis zu den vielen anderen Theorien auszuweisen und damit Ordnung in die Vielfalt des deutschsprachigen Diskurses zu bringen.* Erst durch eine solche Ordnung ließe sich aber überhaupt systematisch die einfach klingende Sortierungsfrage beantworten, wer was wie worüber aussagt.

## 2 Die Notwendigkeit einer inhaltlich ausgerichteten Metatheorie der Didaktik

Die Beantwortung dieser Sortierungsfrage setzt zunächst einmal das wohlwollende Vertrauen in die Vielzahl der didaktischen Theorien voraus, dass deren weitverbreitete Selbstattribuierung als wissenschaftlich (wenigstens in Teilen) zutrifft. Erst dann lässt sich nämlich annehmen, dass sich in diesen vielen Theorien tatsächlich ein unausgeschöpftes Potenzial für die didaktische Forschung findet. (Selbst dann, wenn diese Annahme durch

<sup>5</sup> Zu einer vergleichbaren Einschätzung kommt auch Duncker: „Es ist schon länger ein Kennzeichen der didaktischen Diskussion, dass sie sich unter einzelne Leitbegriffe stellt, die schlaglichtartig angeben, welche Neuorientierungen für schulisches Lernen maßgebend sein sollen. Unausgesprochen ist damit häufig das Problem verbunden, dass einzelne Konzepte einen Absolutheitsanspruch verfolgen, der dem Bildungsgedanken jedoch schadet.“ (Duncker 1999, 45)

weiterführende, wissenschaftstheoretische Analysen enttäuscht werden würde, weil sich die Kritik bestätigen würde, dass diese Theorien nicht den Anforderungen an Wissenschaftlichkeit genügen [siehe zum Beispiel Lüders 2014], könnten aus den sortierten didaktischen Theorien aber Impulse für den Entdeckungszusammenhang der Unterrichtsforschung im weiten Sinne hervorgehen.) Aufgedeckt werden könnte ein solches Potenzial, indem die bereits getroffenen Aussagen in einem ersten Schritt in systematischer Absicht kriteriengeleitet analysiert werden. So würde die Chance auf eine Ordnungsbildung didaktischer Theorien eröffnet.

Um eine solche Analyse vorzunehmen, liegt es nahe, Zierers Vorschlag zu folgen, „Alles prüfen! Das Beste behalten!“ (Zierer 2010a), und dadurch eine eklektische Didaktik in Aussicht zu stellen (siehe auch Zierer 2009; 2013). Die Bedingungen für einen solchen Eklektizismus lassen sich allerdings nicht auf der Ebene der didaktischen Objekttheorien begründen; denn vor allem dann, wenn diese Theorien von einem „*schulenzuklopädischen Ganzheitsanspruch*“ (Künzli 1998, 32) geleitet werden, durch den sie selber schon eklektizistisch vorgehen, macht ihr „alles absorbierender Eklektizismus [...] sie resistent gegenüber ‚fremder‘ Forschung“ (ebd.). Deshalb müsste die Möglichkeit einer eklektischen Wahl vielmehr aus einer *Theorie der Didaktik*, also einer *Metatheorie* heraus entwickelt werden, von der aus es möglich wird, die spezifischen Aussagen der einzelnen didaktischen Objekttheorien sowohl *formal* als auch *inhaltlich* zu beschreiben, dadurch die jeweilige Aussagekraft dieser Theorien systematisch zu bestimmen und damit Desiderate, aber auch Anschlussmöglichkeiten der jeweiligen Theorien deutlich aufzuzeigen.

Zierer löst diese Aufgabe, indem er auf einer metatheoretischen Ebene einen Eklektizismusansatz entwickelt, der die *formale* Frage nach dem Zustandekommen, besonders dem Wahrheits- bzw. Geltungsanspruch didaktischer Objekttheorien untersuchbar macht (siehe Zierer 2010a). Eine Komponente dieses Ansatzes ist Wilbers vier Quadrantenmodell (siehe ebd., 117ff. und zum Beispiel Wilber 2011, 37ff.; 2006, 160ff.), das „die Wege der Erkenntnis strukturieren helfen und einen umfassenden Überblick über mögliche Zugänge zu einem Phänomen und ihren damit verbundenen Geltungsansprüchen geben“ (Zierer 2010a, 128f.) soll. Dieses Modell baut auf Habermas' Drei-Welten-Theorie auf: Habermas hatte in seiner Theorie kommunikativen Handelns angenommen, dass Verständigung ein handlungskordinierender Mechanismus sei, durch den „sich die Interaktionspartner über die beanspruchte *Gültigkeit* ihrer Aussagen einigen, d.h. *Geltungsansprüche*, die sie reziprok erheben, intersubjektiv anerkennen“ (Habermas 1995, 148). Wenn ein Akteur<sup>6</sup> in diesem Sinne an Verständigung orientiert sei, dann gingen mit seinen Äußerungen stets drei (implizite) Geltungsansprüche einher, und zwar auf „Wahrheit für Aussagen oder Existenzpräsuppositionen, Richtigkeit für legitim geregelte Handlungen und deren normativen Kontext, und Wahrhaftigkeit für die Kundgabe subjektiver Erlebnisse“ (ebd., 149). In diesen Ansprüchen macht Habermas „drei Akteur-Weltbeziehungen“ (ebd.) aus: zur objektiven (Wahrheit), zur sozialen (Richtigkeit) und zur subjektiven (Wahrhaftigkeit) Welt (siehe ebd., 148).

Wilber weitet diese eher sprachphilosophischen bzw. -soziologischen Überlegungen in erkenntnistheoretischer Hinsicht aus und nimmt an, dass es vier große Bereiche der menschlichen Erkenntnis gebe, „den intentionalen, den verhaltensmäßigen, den kultu-

<sup>6</sup> Ich verwende das generische Maskulinum in meiner Arbeit inklusiv und spreche *alle Geschlechter gleichermaßen* an.



rellen und den sozialen“ (Wilber 2011, 42). Dabei benennt er als eines der Ziele seines *integralen Ansatzes*, alle vier Bereiche „gelten zu lassen und zu integrieren“ (ebd.). Zur entsprechenden Analyse des jeweiligen Geltungsanspruchs von Theorien als Grundlage für eine solche Integration von Erkenntnissen entwickelt er sein vier Quadrantenmodell (siehe Abb. 1), auf das sich auch Zierer bezieht. Dabei sei jedem der vier Quadranten „eine bestimmte Art von Wahrheit, [...] das heißt, eine andere Art und Weise, Daten und Evidenz zu sammeln und zu sichten“ (ebd.) eigen.

	INNEN - hermeneutisch - interpretativ	AUßEN - empirisch - monologisch <sup>7</sup>
INDIVIDUELL	intentional  subjektiver Geltungsanspruch Wahrhaftigkeit [...]	verhaltensmäßig  objektiver Geltungsanspruch Wahrheit [...]
KOLLEKTIV	kulturell  intersubjektiver Geltungsanspruch Gerechtigkeit/ kulturelles Passen [...]	sozial  interobjektiver Geltungsanspruch <sup>8</sup>  funktionales Passen [...]

Abb. 1: Wilbers Quadrantenmodell zur formalen Analyse des Anspruchs didaktischer Theorien (Zierer 2008, 575)

Zierer nutzt dieses Modell nun zur grundsätzlichen Einschätzung didaktischer Erkenntnisse (siehe Zierer 2008, 578ff.; 2010a, 117). Auf seiner Grundlage gibt er der didaktischen Forschung den Impuls, didaktische Theorien unter der Perspektive zu betrachten, „dass jeder dieser Quadranten seine Berechtigung und Bedeutung besitzt, mit den anderen verwoben ist und nur in der integralen Zusammenschau ihrer im Prinzip gleichwertigen

<sup>7</sup> Wilber geht davon aus, dass das – auf der linken Seite stehende – „Innere eines anderen Menschen [...] nur durch Gespräch und Interpretation zugänglich“ (Wilber 2011, 44) ist, wobei hier gefragt werde, was ein Verhalten *bedeute* (siehe Wilber 2006, 167). Um dagegen auf der rechten Seite Aussagen darüber zu treffen, was ein Objekt *tut* (siehe ebd.), reiche es – im Unterschied zur Interpretation in der Ich- oder Wir-Sprache (siehe dazu ebd., 166ff.; Wilber 2011, 50ff.) –, einen „*Monolog*“ in der Es- oder Objekt-Sprache über das zu halten, „was man da ‚draußen‘ sehen kann (auch mit technischen Hilfsmitteln)“ (Wilber 2006, 166): „Man beschreibt einfach die äußere Form und ihr Verhalten. Nichts ist besser oder schlechter oder überhaupt gut oder schlecht; nichts ist erfreulich, gut oder böse, hoch- oder minderwertig. Die Oberflächenformen *sind* einfach, und man beobachtet und beschreibt sie nur.“ (Ebd.)

<sup>8</sup> Ohne dieses Modell weiter zu kommentieren, sei zumindest Wilbers Erläuterung der – vielleicht etwas ungewöhnlichen – Bezeichnung *interobjektiver Geltungsanspruch* kurz wiedergegeben: „Die Wahrheit liegt für diese Ansätze des unteren rechten Quadranten in der objektiven Vernetzung individueller Teile, so daß das objektive, empirische Ganze, das ‚Gesamtsystem‘, die primäre Wirklichkeit ist. Das aus einer empirischen Haltung betrachtete objektive Verhalten des ganzen gesellschaftlichen Aktionssystems bildet die Meßplatte, nach der Wahrheiten in diesem Bereich beurteilt werden. Der Geltungsanspruch dieses Quadranten ist, mit anderen Worten, *funktionelles Passen*, so daß jede Proposition in das Gewebe des Gesamtsystems eingebunden sein muß.“ (Wilber 2011, 47)



Erkenntnisse ein Phänomen ausreichend und angemessen untersucht werden kann“ (Zierer 2008, 577); denn Allgemeine Didaktik sei als eine integrale Wissenschaft zu verstehen, „die den Unterricht in allen damit verbundenen Facetten analysiert“ (ebd., 580), sodass sich das „Postulat nach einer Methoden- und Perspektivenintegration“ (ebd.) an sie richten lasse.

Zierer denkt dieses Postulat methodologisch in Richtung einer Eklektik weiter (siehe Zierer 2008, 580). Durch diesen Eklektizismusansatz schafft er eine Möglichkeit, die Vielzahl der didaktischen Theorien formal auf den Geltungsanspruch ihrer Aussagen hin zu analysieren, damit eine Ordnung ihres wissenschaftlichen Status anzustreben (wer was *wie* worüber aussagt) und so die Frage anzugehen „Was ist das Beste?“ (Zierer 2010a, 130). Mit der Hilfe weiterer Aspekte zu den *formalen* Konstruktionsmerkmalen von Theorien nutzt Zierer diese Möglichkeit dann auch entsprechend, indem er eine ausführliche Studie vor allem zur strukturellen, argumentativen und methodischen Dimension der Textsorte *allgemeindidaktisches Lehrbuch* durchführt (siehe Zierer 2011b, 158ff.; 2010a, besonders 307ff., 373ff., 426ff.; 2010b).

Einen metatheoretischen Ansatz, der auch eine Analyse der *Aussageinhalte* der didaktischen Theorien erlaubt (wer *was* wie *worüber* aussagt), legt er allerdings nicht in gleichem Maße differenziert grund. Zwar gibt es auch hierfür Ansätze in der Allgemeinen Didaktik, die Kategorien für die Ordnung didaktischer Theorien bereitstellen (um nur einige beispielhaft zu nennen: über Leitbegriffe Kron/Jürgens/Standop<sup>6</sup> 2014; Peterßen<sup>6</sup> 2001; Bätz 2003 oder über eine direkte Gegenüberstellung didaktischer Theorien Bönsch 2006), allerdings haftet ihnen ein gemeinsames Problem an: Die herangezogenen *inhaltlichen* Analyse-kategorien sind entweder direkt den didaktischen Objekttheorien entnommen oder zu nah an einzelnen Theorien angelehnt und deshalb nicht abstrakt genug, um auf *alle* didaktischen Objekttheorien angewendet zu werden: Selbst dann, wenn in den Theorien *Leitbegriffe* (siehe Kron/Jürgens/Standop<sup>6</sup> 2014, 67) oder *zentrale Begriffe* (siehe Peterßen<sup>6</sup> 2001, 37) ausgemacht werden, die sich vorerst als Ordnungsbegriffe eignen, lassen sich wegen der *Vielzahl* didaktischer Objekttheorien Ordnungen entweder nur für die jeweils besprochenen Theorien herstellen oder aber die Ordnungsbegriffe büßen an analytischer Schärfe ein, weil sie aufgrund ihres heterogenen Gebrauchs in den Theorien nur vage definiert werden können.

Im folgenden Teil soll dieses Problem deswegen aufgegriffen werden, indem ich einen Vorschlag für eine Metatheorie erarbeite, mit der es möglich wird, die Aussagen der Vielzahl didaktischer Theorien inhaltlich zu analysieren. Dabei soll es um Aussagen gehen, die sich auf die zwei zentralen Konzepte beziehen, die in allen didaktischen Theorien gesetzt sind: *Unterricht* und *Unterrichtplanung* (siehe dazu Arnold 2006, 17; Arnold/Koch-Priewe 2010, 401; Reusser 2008, 219; Terhart 2013, 227).



## Teil II

### 1 Aufgaben einer Metatheorie der Didaktik

Aus dem Vorangegangenen folgt, dass eine Analyse didaktischer Theorien nicht durch eine weitere, „neue“ Objekttheorie geleistet werden kann, die sich von anderen Theorien abgrenzt und die womöglich die Grundprobleme didaktischer Theorien – die *fehlende Auseinandersetzung mit anderen didaktischen Konzeptionen* und das *Pars pro Toto-Denken* – mit sich führt. Vielmehr bedarf es einer *Metatheorie der Didaktik* (kurz: *Theorie der Didaktik*), die Anschlussmöglichkeiten der einzelnen Theorien aufzeigen und so eine Chance bieten kann, die *Perspektivenvielfalt* auf Unterricht für die didaktische Forschung (und die benachbarten Disziplinen) nutzbar zu machen. Ihre *Aufgaben* wären dann:

1. *Benennung eines Minimums an Theorieelementen*: Bereits in den 1960er Jahren spricht Bönsch davon, dass „Unterricht [...] eine überaus komplexe Erscheinung“ (Bönsch 1966, 7)<sup>9</sup> sei. Deshalb reiche es nicht aus, ihn in dieser Komplexität über *einzelne* Theorien zu thematisieren: So gebe es „keine Unterrichtslehre [...], die ihn im ganzen erfasst. Einige Teile finden keine bzw. nur geringfügige Behandlung. [...] Wichtige Komplexe werden nur im knappen Überblick erfasst.“ (Ebd.) Erst mit fünf bis sechs Unterrichtslehren bekomme man, so Bönsch, „wenn dann auch mit mancher Überschneidung ungefähr eine ergiebige Darstellung“ (ebd.).

Da die Zahl an didaktischen Theorien seit Bönschs Feststellung kontinuierlich zugenommen hat, gilt diese Feststellung aufgrund der aktuellen Theorienlage heute noch dringender: Die vielen vorliegenden Theorien thematisieren zum Teil die gleichen, zum Teil unterschiedliche Eigenschaften des komplexen sozialen Phänomens *Unterricht*. Ergiebige Aussagen über Unterricht – im Sinne von erkenntnistiftend und nicht-redundant – lassen sich also erst dann treffen, wenn sowohl die übereinstimmenden als auch die verschiedenen Elemente aufgedeckt und dadurch (potenzielle) Ergänzungschancen für die Entwicklung komplexerer Theorien aufgezeigt werden.

Eine Theorie der Didaktik sollte es deshalb ermöglichen, *einzelne theoretische Elemente* der vielen Einzeltheorien auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu untersuchen und so Schnittmengen in der Theoretisierung von Unterricht ausfindig zu machen. Gerade wegen der Komplexität des Phänomens sollte dabei aber der Anspruch

<sup>9</sup> Die Feststellung der Komplexität von Unterricht und eine daran anschließende Theoriebildung stellen einen Konsens innerhalb didaktischer Theorien sowohl im deutschsprachigen als auch mindestens im englischsprachigen Raum dar. So heißt es zum Beispiel schon bei Weniger: „Ob wir nun so nach einem einzelnen Fach oder nach der Gesamtheit der Fächer im Lehrgefüge einer Schule oder nach einem einzelnen Bildungsvorgang innerhalb des Faches fragen, immer ergibt sich, daß es sich auch bei den einfachsten Lehrvorgängen um ein sehr komplexes Gebilde handelt, das nicht von einem der in ihm wirkenden Faktoren aus allein verstanden und gedeutet werden kann, sondern in seiner Vielseitigkeit und in mehreren Schichten seiner Gegebenheit erfasst werden muß.“ (Weniger <sup>3</sup>1960a, 6) Siehe exemplarisch und stellvertretend auch Ruprecht <sup>2</sup>1975, 10; Scheumflug 2001, 9ff.; Herzog 2006, 419ff. oder Doyle <sup>3</sup>1986, 394f.

(der auch noch bei Bönsch mitschwingt) fallengelassen werden, Unterricht „im Ganzen“ zu erfassen. Stattdessen sollten diese Elemente aufgrund von Schnittmengen zwar identifiziert werden können, aber dennoch offen für Ergänzungen und funktionale Äquivalente (siehe Luhmann 2002c, 85f.; Baecker 2000, 221) bleiben.

2. *Konsistente Zusammenführung dieser Elemente in einem systematischen Rahmen:* Durch die (aspektreiche) Benennung von Elementen können zwar viele Eigenschaften des komplexen sozialen Phänomens *Unterricht* zur Sprache gebracht werden, sie wären aber arm an Aussagekraft, wenn sie nur vereinzelt nebeneinander stehen blieben. Entscheidend ist neben der Bestimmung der Elemente also auch die Aufarbeitung ihrer *Verbindungen* zueinander<sup>10</sup>. Nur so kann eine *Struktur* der Aussagen über Unterricht dargestellt werden.

Mit dieser (strukturell geordneten) Darstellung unterrichtlicher Komplexität geht dann allerdings ein permanentes Problem einher: Unterricht ist ja gerade dadurch gekennzeichnet, dass er in seinen Elementen und den Beziehungen zueinander schwer überschaubar ist. Das könnte mit einer der Gründe dafür sein, dass Didaktiken „in ihrem ‚Fortschritt‘ mehr dem Muster eines *periodischen Auspendelns von Defiziterfahrungen oder -behauptungen* folgen als rationaler Differenzierung“ (Künzli 1998, 33). Es können eben immer nur ausgewählte Elemente gleichzeitig berücksichtigt werden, niemals aber „alle“ Elemente und die vielfachen Verbindungen zwischen ihnen; und deshalb kann auch bei jeder Festlegung auf bestimmte Elemente die Frage nach anderen unberücksichtigten, aber gegebenenfalls bedeutsamen Elementen gestellt werden. Auch in einer Theorie der Didaktik müssen in diesem Sinne *Entscheidungen für die Analyse einzelner Elemente und ihrer Verbindungen* getroffen und damit gleichzeitig *andere ausgeschlossen* werden. Dadurch unterliegt sie ebenfalls potenziell dem Problem des Pars pro Toto-Denkens. Damit dieses Problem im kritisierten Sinne aber nicht einfach auf die metatheoretische Ebene verschoben wird, geht mit der Forderung nach der konsistenten Zusammenführung von Elementen der Anspruch einher, den systematischen Rahmen ihrer Zusammenführung im Bewusstsein zu gestalten, dass es sich bei ihm um einen Mechanismus der *Reduktion von Komplexität*<sup>11</sup> handelt. Dieses Bewusstsein, also

<sup>10</sup> Diese Anforderung ergibt sich beinahe notwendig, da Elemente und Relationen relationale Begriffe (siehe Quine <sup>13</sup>2003, 163) sind und sich mit Luhmann annehmen lässt, dass es keine „Elemente ohne relationale Verknüpfung oder Relationen ohne Elemente“ (Luhmann 2002c, 41) gibt. Auch in anderen Definitionen, hier etwa für den Strukturbegriff bei Piaget, wird dieser Zusammenhang betont: „Eine Struktur umfaßt [...] Elemente und Beziehungen, die diese verbinden, ohne daß es jedoch möglich wäre, die Elemente unabhängig von diesen Beziehungen zu charakterisieren oder zu definieren.“ (Piaget 1992, 141) Entscheidend wird für meine Arbeit also die Explikation der Elemente *und* ihrer Relationen sein.

<sup>11</sup> Luhmanns Definition dieses Mechanismus lautet: „Von Reduktion der Komplexität sollte man [...] in einem engeren Sinne immer dann sprechen, wenn das Relationierungsgefüge eines komplexen Zusammenhangs durch einen zweiten Zusammenhang mit weniger Relationen rekonstruiert wird. Nur Komplexität kann Komplexität reduzieren.“ (Luhmann 2002c, 49; siehe auch 1971a, 309; <sup>2</sup>1980, 1066). Bei dieser Definition setzt Luhmann Ashbys Gesetz der „requisite variety“, das Gesetz der „erforderlichen Vielfalt“, voraus. In Ashbys Formulierung lautet es: „Nur Vielfalt kann Vielfalt zerstören.“ (Ashby 1974, 299, siehe auch 293ff.; siehe außerdem Baecker 1998, 21f.) Systemvarietät ist die Voraussetzung für ein System, zwischen Systemkomplexität und Umweltkomplexität zu unterscheiden, durch Strukturzunahme die Selektivität seiner Relationierungsmöglichkeiten zu steigern und eine unfassbare Komplexität (siehe Luhmann 2002c, 50; siehe dazu auch 1971a, 300f.) in eine bestimmt strukturierte umzuwandeln (siehe Luhmann <sup>4</sup>1991, 207, 209, 211; <sup>2</sup>1980, 1066).



das Wissen um die Notwendigkeit, die Voraussetzungen der eigenen Theorie aufzudecken, fehlt in vielen Einzeltheorien.

3. *Verdeutlichung des begrenzten Anspruchs einzelner* (siehe Tab. 1) *didaktischer Theorien*: Die beiden ersten Aufgaben machen klar, dass die zu erarbeitende Theorie der Didaktik auf metatheoretischer Ebene dafür geeignet sein soll, Elemente der Objekttheorien zu identifizieren und sie systematisch aufeinander zu beziehen. Das soll in dieser Arbeit aber nur auf der Grundlage der *Prüfung des spezifischen inhaltlichen Aussagewertes der jeweiligen Objekttheorien* geschehen. Nur so lässt sich bestimmen, auf welche Eigenschaften von Unterricht sich diese Theorien konzentrieren. Ein Nebeneffekt dieser Bestimmung wird es sein, die *Grenzen* der einzelnen didaktischen Theorien sichtbar zu machen und so ihre Differenzen zueinander aufzuzeigen. Als Konsequenz könnte sich eine *Systematik didaktischer Differenzen* ergeben, in der diese Differenzen als konstitutives Prinzip didaktischer Theorien herausgestellt werden<sup>12</sup>.

Auf der Ebene didaktischer Theoriebildung müsste dann eine Relativierung der Aussagekraft der Theorien vorgenommen werden, und zwar in dem Sinne, wie es Paschen für pädagogische Theorien insgesamt postuliert: „Wenn es überhaupt nur Pädagogiken gibt und zwar in der Vielfalt und Differenz und nicht Unterricht, Erziehung, Bildung an sich [...], dann kann erziehungswissenschaftlich nichts Pädagogisches propagiert, untersucht und evaluiert werden, ohne die jeweilige Pädagogik und ihre Differenz zu anderen möglichen anzusprechen und zu bewerten.“ (Paschen 1997, 33f.) Die Analyse und Beurteilung dieser Differenzen ist dann eine Aufgabe der Theorie der Didaktik, wobei auch für sie bedacht werden muss, dass sie ebenfalls in Differenz zu möglichen anderen Metatheorien steht<sup>13</sup>.

4. *Aufzeigen von Forschungsdesideraten und Perspektiven künftiger didaktischer Forschung*: Obwohl sich kaum bestreiten lässt, dass die Entwicklungen neuer didaktischer Theorien auch von einem solchen Bewusstsein um Differenzen getragen sind, werden diese Differenzen wegen der fehlenden Auseinandersetzung mit anderen didaktischen Konzeptionen aber häufig *nicht transparent* gemacht. Das Resultat ist, dass die entsprechenden Neukonzeptionen nicht allein an systematische Forschungsdesiderate und sich daraus ergebende Forschungsfragen anschließen, sondern auch durch wechselnde „Moden, widerstreitende Schulen und Richtungen [...], in denen das jeweils in der einen Vermisste zum Focus des propagierten Anderen gemacht wird“ (Künzli 1998, 33), bestimmt werden.

Dieses Problem lässt sich durch die vorangestellten Aufgaben lösen: Wenn auf der Grundlage der Analyse des Anspruchs einzelner didaktischer Theorien gemeinsame und unterschiedene Elemente herausgestellt und sie in einem systematischen Rahmen konsistent zusammengeführt werden, dann lassen sich einzelne Mängel didaktischer Theorien präzise diagnostizieren bzw. Wünsche und Anforderungen an zukünftige Forschungen formulieren. Idealerweise ergibt sich damit die Basis für eine *Forschungssystematik der Disziplin*.

<sup>12</sup> Siehe für eine solche Konsequenz bei pädagogischen Theorien im Allgemeinen Paschen 1997.

<sup>13</sup> Ähnlich wie bei Duncker, der ebenfalls eine Metaperspektive auf die Didaktik einnimmt, soll deshalb „keiner harmonischen Gesamtkonzeption der Didaktik das Wort geredet werden. Die Komplexität der Moderne spiegelt sich auch als Zumutung an die Didaktik, auf heterogene Ansprüche an Schule und Unterricht mit ebenso unterschiedlichen Konzepten zu reagieren.“ (Duncker 1999, 45)

Mit diesen Aufgaben (*Benennung eines Minimums an Theorieelementen, Konsistente Zusammenführung dieser Elemente in einem systematischen Rahmen, Verdeutlichung des begrenzten Anspruchs einzelner didaktischer Theorien und Aufzeigen von Forschungsdesideraten und Perspektiven künftiger didaktischer Forschung*) steht fest, dass es sich bei dieser Arbeit um eine inhaltlich ausgerichtete Metaanalyse allgemeindidaktischer Theorien handelt, die insgesamt auf eine systematische Untersuchung der Anschlussfähigkeit der Aussagen der zahlreichen Einzeltheorien und damit auf deren Ordnung zielt. Bedingt durch das Vorgehen soll dabei aber keine neue, integrative Theorie entwickelt werden<sup>14</sup>, sondern es sollen lediglich Voraussetzungen dafür geschaffen werden, Anschlussmöglichkeiten der Theorien aufzuzeigen.

## 2 Anforderungen an die Theoriebildung

Damit eine Theorie der Didaktik diese Aufgaben erfüllen kann, sollte sie einigen *formalen Anforderungen an die Theoriebildung*<sup>15</sup> genügen. Ihre Berücksichtigung bewahrt die vorgeschlagene Theorie der Didaktik davor, die Probleme bestehender Objekttheorien – die *fehlende Auseinandersetzung mit anderen didaktischen Konzeptionen* und das *Pars pro Toto-Denken* – zu wiederholen (siehe Teil I, Kapitel 1), und sie ermöglicht es ihr, die angesprochenen Bezugs- und Ordnungsleistungen mit Blick auf die Einzeltheorien zu erbringen:

- *Abstraktionsgrad*: Die vorliegenden didaktischen Objekttheorien beziehen sich – zwar auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen – ausschließlich auf Einzelobjekte, in diesem Fall Einzelheiten des Unterrichts bzw. Unterrichtens. Wenn eine Theorie der Didaktik eben diese Einzelobjekte beschreiben würde, dann würde sie sich lediglich in die Reihe bestehender Objekttheorien einreihen. Da durch sie aber gerade nicht diese Einzelobjekte, sondern die *Objekttheorien*, die diese Objekte beschreiben, zum Thema gemacht werden sollen, sollte die Metatheorie auf einem höheren Abstraktionsniveau stehen als die Objekttheorie: Eine Theorie der Didaktik sollte also abstrakte Kategorien verwenden, die die Einzelobjekte und/oder ihre Eigenschaften zwar (indirekt) umfassen, sie sollte diese Kategorien aber eben nicht im objekttheoretischen Sinne verwenden. Über diese Kategorien muss vielmehr eine sogenannte *komplexbildende Superierung* möglich werden, durch die die vielen Einzelheiten der didaktischen Objekttheorien unter neue, aussagekräftige *Oberbegriffe* (im Sinne generalisierender Makropropositionen) zusammengefasst werden.
- *Begriffliche Unabhängigkeit*: Diese Oberbegriffe sollten allerdings nicht aus den vorliegenden Theorien entnommen werden, da sie sonst zu stark kontextgebunden und damit ihre Bedeutungen schon festgelegt wären. Möglicherweise würden die Bedeu-

<sup>14</sup> Wenn überhaupt, ließe sich so ein Teil der Grundlage einer *integralen Perspektive* im Sinne Zierers schaffen; siehe zum Beispiel Zierer 2008, 580.

<sup>15</sup> Vergleichbare Anforderungen lassen sich auch schon auf objekttheoretischer Ebene finden, wenn es um (Real-)Definitionen von Unterricht geht. So richtet zum Beispiel Kreiz die Kriterien der *Essentialität, Relevanz und Adäquatheit, Allgemeinheit, Vollständigkeit, Klarheit, Einfachheit sowie Nicht-Zirkularität* (siehe Kreiz 2011, 162f.) an derartige Bestimmungen. Als Anforderungen auf metatheoretischer Ebene finden diese Kriterien teilweise eine Bestätigung durch die „Gütekriterien für die Entwicklung einer Systematik“ (Cramer 2016, 37), die Cramer für die Systematisierung der Forschungen zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf formuliert: *Trennschärfe, Allgemeinheit, Unabhängigkeit, Definition, Operationalisierbarkeit und empirische Tragfähigkeit* (siehe ebd., 37ff.).

tungen dann nicht mit der Begriffsverwendung in einer anderen Theorie übereinstimmen (Problem des heterogenen Begriffsgebrauchs). Allerdings sollten die Oberbegriffe trotzdem Bezüge zum Bedeutungsgehalt der Begriffe der didaktischen Theorien haben, damit sie auch tatsächlich eine Ordnungsleistung für *genau diese* Theorien erbringen können: Deswegen sollten die Oberbegriffe einer Theorie der Didaktik zwar *unabhängig* von den Begriffen der Einzeltheorien sein, sie sollten sie aber gleichermaßen *reformulieren* können.

- *Allgemeinheitsgrad*: Strenggenommen impliziert die Forderung nach einem hohen Abstraktionsgrad die Eigenschaft weiter und damit allgemeiner Begriffe. Aus analytischen Gründen soll diese Eigenschaft hier allerdings als formale Anforderung an die Theoriebildung expliziert werden: Oberbegriffe, die im genannten Sinne unabhängig sind, sind allgemein. Die Eigenschaften, die in ihnen benannt werden, sollten auch möglichst allen Begriffen der Einzeltheorien zugeordnet werden können.
- *Fokussiertheit*: Auch wenn über derartige Oberbegriffe ein Bezug zu den Einzeltheorien hergestellt werden kann, sollte die Zahl der Oberbegriffe überschaubar bleiben, und die Begriffe sollten die *zentralen Gemeinsamkeiten und Unterschiede* des Verständnisses von Unterricht und Unterrichtsplanung treffen. Zwar würde eine größere Zahl an Oberbegriffen auch eine genauere Unterscheidung des Aussagegehalts der Einzeltheorien ermöglichen, ihre Handhabbarkeit für theoretische (eventuell auch praktische) Anschlussfragen würde aber schnell an Grenzen stoßen, weil eine solche Theorie der Didaktik zu kompliziert wäre. Aus diesem Grund besteht die Anforderung an die Wahl der Oberbegriffe darin, trotz ihrer begrenzten Zahl zentrale Aussagen über den Unterricht bzw. die Unterrichtsplanung zu erfassen.
- *Systematik*: Dabei sollen die einzelnen Oberbegriffe voneinander abgegrenzt sein – um sich in ihrem Bedeutungsgehalt nicht zu überschneiden (Überschneidungsfreiheit) –, sich gleichzeitig aber auch aufeinander beziehen, damit auch die Verhältnisse der Bedeutungsgehalte zueinander geklärt sind (Relationierbarkeit). Aus pragmatischen Gründen sollte es aber nur wenige Hierarchieebenen der Begriffsordnungen geben.
- *Vollständigkeit*: Mit Hilfe der ausgewählten Oberbegriffe sollten die Aussagen über Unterricht bzw. Unterrichtsplanung möglichst semantisch vollständig (also erschöpfend) analysiert werden können. Diese Anforderung ist allerdings nicht im schon kritisierten Sinne eines Absolutheitsanspruches (Pars pro Toto-Denken) gemeint, nach dem das Phänomen „Unterricht“ – jetzt allerdings auf metatheoretischer Ebene – vollständig erfasst werden könnte, sondern sie bezieht sich auf das *Verhältnis der Oberbegriffe zu den Einzeltheorien*: Die Vollständigkeit zeigt sich daran, dass die Oberbegriffe besonders viele Aussagen der Einzeltheorien über Unterricht bzw. die Unterrichtsplanung abbilden können. Dadurch wird die grundsätzliche Anschlussmöglichkeit der vorliegenden didaktischen Einzeltheorien und ihrer Einzelbegriffe bzw. -aussagen ermöglicht, um so ein *systematisches Mindestniveau* didaktischer Theorien zu sichern, hinter das die didaktische Forschung nicht zurückfallen sollte.

Was die *Aufgaben einer Theorie der Didaktik* und die *formalen Anforderungen an die Theoriebildung* betrifft, ergibt sich im Überblick also folgendes Bild (siehe Abb. 2):



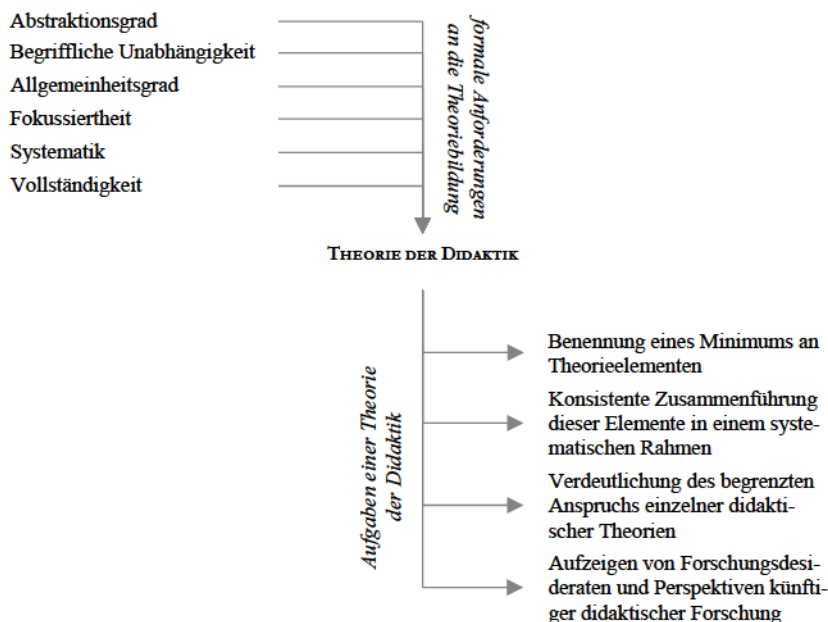


Abb. 2: Aufgaben einer Theorie der Didaktik und formale Anforderungen an die Theoriebildung

### 3 Die Wahl einer Bezugstheorie zur Umsetzung der formalen Anforderungen an die Theoriebildung

Einen theoretischen Ansatzpunkt, der die obigen Anforderungen erfüllt und von dem entsprechende Oberbegriffe entnommen werden könnten, sehe ich in der *Systemtheorie Luhmanns*. Besonders der in dieser Theorie verwendete *Sinnbegriff* hat ein großes Potenzial, um den *inhaltlichen Rahmen* einer Theorie der Didaktik bestimmen zu können. Der Luhmannsche Sinnbegriff ist nämlich ein *Topos*, durch den drei große Ordnungsaufgaben für Unterricht in den Blick rücken können, und zwar seine *sachliche*, *zeitliche* und *soziale Ordnung* (siehe dazu auch Meseth/Proske/Radtke 2011, 227ff.; Proske 2006; 2013; 2014; 2015; Hollstein et al. 2002, 18ff.). Die *zentrale Annahme dieser Arbeit* ist, dass diese Kategorisierung der unterrichtlichen Ordnungsaufgaben die Grundbausteine einer Theorie der Didaktik darstellt, die den obigen formalen Anforderungen an die Theoriebildung genügt und die ihre inhaltlichen Aufgaben erfüllbar macht.

Um diese Auslegung der Luhmannschen Theorie zu begründen und zeigen zu können, inwiefern sie bei der Herausarbeitung der Perspektivität allgemeindidaktischer Theorien auf Unterricht hilfreich sein kann, thematisiere ich aus dieser komplexen Theorie im Folgenden ein spezifisches Segment, nämlich die *Kommunikation sozialer Systeme*: Zunächst wird dieser Sachverhalt aus der soziologischen Perspektive Luhmanns theoretisch gefasst. Die daraus hervorgehende begriffliche Rekonstruktion wird daraufhin (objekttheoretisch) auf den spezifischen sozialen Sachverhalt *Unterricht* übertragen. Dieser Schritt ist notwendig, um aus einer allgemeinen soziologischen Perspektive heraus den besonderen Gegenstand *Unterricht* thematisieren zu können (dabei wird allerdings *keine* weitere didak-



tische Objekttheorie angestrebt). Schließlich wird dieses Verständnis von Unterricht in eine didaktische Metatheorie überführt.

Bei dem Vorhaben, eine soziologische Theorie der Gesellschaft zu entwickeln, die die Soziologie als Disziplin einen könnte, sah sich Luhmann vor ähnliche Probleme gestellt, wie sie dem Unternehmen einer Theorie der Didaktik auch begegnen. Zunächst einmal deckt sich Luhmanns Diagnose der Soziologie mit meiner Erfassung des Standes didaktischer Theorien: Für Luhmann steckt die Soziologie – wie für mich die Didaktik – „in einer Theoriekrise“ (Luhmann 2002c, 7). Einen wichtigen Grund für diesen Zustand sieht Luhmann in der *empirischen Ausrichtung* der Soziologie, die zwar recht erfolgreich hinsichtlich der Vermehrung soziologischen Wissens gewesen sei, es aber nicht geschafft habe, „die Besonderheit ihres Gegenstandsbereiches und ihre eigene Einheit als wissenschaftliche Disziplin“ (ebd.) zu begründen. Die Resignation gegenüber einer solchen facheinheitlichen Theorie gehe sogar soweit – und darin gipfele die Theoriekrise –, „daß man dies gar nicht mehr versucht“ (ebd.).

Ursache und Wirkung dieser Theoriekrise, so Luhmann, sei ein gespaltenen Theoriebegriff: „Teils versteht man unter Theorie empirisch testbare Hypothesen über Beziehungen zwischen Daten, teils begriffliche Anstrengungen in einem weitgefaßten, recht unbestimmten Maße.“ (Ebd.) Diese unvermittelte Gegenüberstellung und die Unsicherheit bezüglich des Theoriebegriffs „sind zugleich Wirkung als auch Ursache des Fehlens einer facheinheitlichen Theorie, an der man sich wie an einem Musterbeispiel, wie an einem ‚Paradigma‘ orientieren könnte“ (ebd.). Zwar sehe ich – wie oben (siehe Teil I, Kapitel 1) gezeigt – andere Gründe für die Theoriekrise der Didaktik<sup>16</sup>, im Ergebnis ähnelt sie aber Luhmanns Kennzeichnung: *Auch in der Didaktik fehlt eine facheinheitliche Theorie, über die eine Systematisierung des vorliegenden Wissens möglich wird.*

Gerade wegen der Vergleichbarkeit des Ausgangsproblems – dem Fehlen einer facheinheitlichen Theorie –, besitzt die Luhmannsche Theorie einige Eigenschaften, über die sich auch ihre Wahl als Bezugstheorie für eine Theorie der Didaktik begründen lässt:

- Luhmanns Theorie der Gesellschaft ist ein *differenziertes* Theorieangebot, das sich in drei *Haupttheorien* unterteilen lässt: die Gesellschafts-, die Kommunikations- und die Evolutionstheorie (siehe dazu zum Beispiel die Hauptkapitel in Luhmann 1998, 7f.). Innerhalb von diesen Haupttheorien lassen sich wenigstens drei weitere Schwerpunkte der Überlegungen ausfindig machen: die Theorie sozialer Systeme, die Theorie der selbstreferentiellen Systeme und die Differenztheorie (siehe Anhalt 2007, 103ff.). Diese Theorien stellen *eigenständige Teiltheorien* dar, die allerdings *Bezüge* zu den jeweils anderen Teiltheorien enthalten. Der besondere Nutzen dieses differenzierten Theorieangebotes für eine Theorie der Didaktik ist, dass sie auf einer Haupttheorie aufbauen kann – in diesem Fall der Kommunikationstheorie –, und die übrigen Haupt- und Teiltheorien – auch wenn sie nicht eigens aufgearbeitet werden – im Hintergrund den gedanklichen (und begrifflichen) Rahmen aufspannen. So kann die Luhmannsche Theorie – trotz einer Auswahl spezieller Theorieelemente – auch ohne eine komplette Rekonstruktion, aber eben auch ohne eklektizistisch vorgehen zu müssen, systematische Grundlagen für eine Theorie der Didaktik bieten.

<sup>16</sup> Allerdings ist auch die Bestimmung des Arbeitsfeldes der Allgemeinen Didaktik selbst zurzeit aus ähnlichen Gründen problematisch, weil sie sich in ihrem Verhältnis zur empirischen Lehr-Lernforschung positionieren muss. Siehe dazu stellvertretend Terhart 2002; 2005; Meyer/Prenzel/Hellekamps 2008; Arnold/Blömeke/Messner/Schlömerkemper 2009.

- Die Luhmannsche Theorie ist ein Theorieangebot mit *Universalitätsanspruch*, „*Universalität* in dem Sinne, daß sie als soziologische Theorie *alles* Soziale behandelt und nicht nur Ausschnitte“ (Luhmann 2002c, 9). Sämtliche Aussagen einer solchen Theorie besitzen also Gültigkeit für *alle* sozialen Systeme, sodass sie auch das Unterrichtssystem umfassen (müssten). Dabei gibt es allerdings Einschränkungen in den Ansprüchen einer solchen Theorie: „Sie reklamiert für sich selbst *nicht: Widerspiegelung* der kompletten Realität des Gegenstandes. *Auch nicht: Ausschöpfung* aller Möglichkeiten der Erkenntnis des Gegenstandes. Daher *auch nicht: Ausschließlichkeit* des Wahrheitsanspruches im Verhältnis zu anderen konkurrierenden Theorieunternehmungen.“ (Ebd.) Die Übertragung dieses Universalitätsanspruches auf eine Theorie der Didaktik bedeutet, dass alle Aussagen *generalisierend* getroffen werden können, sie aber gleichzeitig ihre eigenen Einschränkungen berücksichtigt. Damit wird schon von Beginn an *keine Theorie mit Absolutheitsanspruch* angestrebt, der sich in einem *Pars pro Toto-Denken* ausdrückt (was ja eines der Hauptprobleme bisheriger didaktischer Theorien darstellt [siehe Teil I, Kapitel 1]; siehe für eine vergleichbare Relativierung des Anspruchs seiner Systematik Cramer 2016, 32).
- Um Aussagen über alle sozialen Systeme treffen zu können, ist der *Abstraktionsgrad* der verwendeten Begriffe und getroffenen Aussagen in der Luhmannschen Theorie *hoch*: „Diese Theorieanlage erzwingt eine Darstellung in ungewöhnlicher Abstraktionslage. Der Flug muß über den Wolken stattfinden, und es ist mit einer ziemlich geschlossenen Wolkendecke zu rechnen.“ (Luhmann 2002c, 12f.) Im Sinne Luhmanns darf Abstraktion „jedoch weder als reine Artistik noch als Rückzug auf eine ‚nur analytisch‘ relevante, formale Wissenschaft mißverstanden werden“ (ebd., 13). Vielmehr dienen abstrakte Begriffe „der Wissenschaft als Sonden, mit denen das theoretisch kontrollierte System sich der Realität anpaßt [...]: Begriffe formieren den Realitätskontakt der Wissenschaft [...] als Differenzverfahren.“ (Ebd.) Werden in einer Theorie der Didaktik Bezüge zur Luhmannschen Theorie hergestellt, genügen sie also direkt der obigen Anforderung eines hohen Abstraktionsgrades. Auch die vorgeschlagene Metatheorie ist nämlich auf Begriffe angewiesen, die – im Sinne von „Sonden“ – Ordnungsleistungen für die Begriffe der Einzeltheorien und damit letztlich für die Darstellung von Unterricht als realem, sozialem Ereignis (indirekter Realitätskontakt) erbringen können.
- Als soziologische Theorie ist Luhmanns Theorie zunächst *unabhängig* von den vorliegenden didaktischen Theorien. Da sie aber zum einen selber „an fachfremde, interdisziplinär erfolgreiche Theorieentwicklungen“ (ebd., 11) anknüpft – und deshalb auch Anknüpfungsmöglichkeiten für andere Theorien bietet –, zum anderen auch Aussagen über das Unterrichtssystem ermöglicht, ist sie gleichzeitig anschlussfähig für didaktische Fragen.
- Einen Universalitätsanspruch (im obigen, spezifisch umgrenzten Sinne) zu erheben bedeutet, ein Theorieangebot *höherer Komplexität*<sup>17</sup> bei gleichzeitiger Sparsamkeit der

<sup>17</sup> Die generelle Unterscheidung von Elementen (siehe zu den Eigenschaften von Elementen genauer Luhmann 2002c, 42f.) und ihren Relationen führt nach Luhmann zu einer *Theorie der Systemkomplexität* (siehe ebd., 41ff.), die auch im Falle der Untersuchung von Theorien zur Anwendung kommt. Ich gehe allerdings nicht näher auf sie ein. Der Beobachtungs- und Beschreibungsbegriff *Komplexität* (siehe dazu Luhmann 1998, 136, 144) bezeichnet für Luhmann „eine Einheit [...], die ihrerseits verschiedene Einheiten (Elemente) umfaßt. Von ‚größerer Komplexität‘ kann man dann sprechen, wenn die Zahl und/oder die Verschiedenartigkeit der

verwendeten Begriffe zu schaffen: Luhmann möchte zwar „die Zahl der benutzen Begriffe [...] erhöhen und sie *mit Bezug aufeinander* [...] bestimmen“ (ebd., 12), im Vergleich zu der Zahl an Begriffen, die in den Einzeltheorien verwendet werden, ist diese Zahl aber noch niedrig. Dabei erfolgt die Arbeit mit diesen Begriffen „nicht ohne Bezug [...] auf vorgefundenes Theoriegut, aber die Begriffe sollen sich, soweit möglich, aneinander schärfen“ (ebd.). Dieser Bezug bedingt damit auch eine *Systematik* der Begriffe.

- Spezielle Inhalte bleiben zwar anschlussfähig für die getroffenen Aussagen, sie werden aber in der Darstellung zugunsten von etwas *Allgemeinerem* weggelassen. Luhmanns Theorie der Kommunikation ist eine Theorie, die sich *allgemeiner Begriffe* bedient und dadurch Ordnungskategorien bereithält.
- Luhmanns Kommunikationstheorie ist eine *soziologische* Theorie der Kommunikation: Ihr Schwerpunkt liegt weniger in der detaillierten Erklärung des Ablaufs eines Kommunikationsprozesses oder individueller Voraussetzungen des Kommunizierens (siehe Schützeichel 2004, 244) als vielmehr in der Frage nach dem Zustandekommen und Aufrechterhalten von *Kommunikation als Form der sozialen Interaktion*. Da für jeden Unterricht auf seine Art und Weise diese Form der Interaktion – Zustandekommen und Aufrechterhalten von Kommunikation – konstitutiv ist, lässt sich Luhmanns soziologische, allgemeine Theorie der didaktischen, speziellen Frage nach Aspekten der unterrichtlichen Kommunikation (und ihrer Voraussetzungen) überordnen.

### 3.1 Luhmanns Kommunikationsbegriff

Jede Bezugnahme auf Luhmanns komplexe Theorie hat es mit einer Schwierigkeit zu tun, die Luhmann gegenüber seiner Theorie selbst einräumt: „Die Theorieanlage gleicht [...] eher einem Labyrinth als einer Schnellstraße zum frohen Ende“ (Luhmann 2002c, 14). Trotzdem muss die Suche nach dem Ausgang in einem Labyrinth von einem Ausgangspunkt ihren Anfang nehmen. Im meinem Fall liegt dieser Punkt in der Kommunikationstheorie. Als ein *Ausschnitt* aus der Luhmannschen Theorie wird sie zunächst in den Hauptannahmen, aber nicht mit vollständigen Bezügen zu allen theoretischen Annahmen aufgearbeitet, die Luhmann herstellt. Anschließend wird dieser rekonstruierte Ausschnitt in eine Theorie der Didaktik überführt. Das hat zwar eine starke Reduktion der Luhmannschen Theorie zur Folge, führt aber zur erhofften analytischen Schärfe und Konsequenz in der Darstellung der Theorie der Didaktik.

Luhmann geht in seiner Theorie sozialer Systeme der Frage nach, wie aufgrund von *Komplexität* (es gibt immer einen Überschuss an Möglichkeiten) und *Kontingenz* (etwas kann immer auch anders sein) in der Welt *Ordnung* möglich sei (siehe Jahraus 2001, 311). Seine Antwort lautet: durch *Kommunikation*. Sie wird dann „zwangsläufig in Gang gesetzt, wenn immer sich soziale Situationen bilden“ (siehe Luhmann <sup>2</sup>2005b, 110). Deshalb de-

---

Elemente zunimmt, die der umfassenden Einheit (die als komplex bezeichnet wird) zugeordnet werden.“ (Luhmann 2002b, 366; siehe auch 2002c, 46; 1987, 6f.) Luhmanns Verständnis von Komplexität hat dabei deutliche Bezüge zu den Formalwissenschaften, allen voran der kybernetischen Systemtheorie (siehe Luhmann <sup>1</sup>1991, 204; <sup>2</sup>1980, 1064f.; 1976b, 939; 1971a, 296; Klaus/Liebscher <sup>4</sup>1976, 314; siehe zu Unterschieden zum Begriff der Kompliziertheit Kornwachs/von Loucadou 1975, 51; Flechtner <sup>5</sup>1984, 372; Günther 1968, 336). Neben der Unterscheidung von Elementen und ihren Relationen spielt für Luhmann bei der Bestimmung des Komplexitätsbegriffs darüber hinaus aber auch die Unterscheidung komplett/selektiv eine wichtige Rolle (siehe dazu Luhmann <sup>1</sup>1991, 206; 2002b, 46; 1976b, 941; <sup>2</sup>1993, 62ff.; siehe für eine detaillierte Aufarbeitung des Luhmannschen Komplexitätsverständnisses Anhalt 2012, 223ff.).



finiert Luhmann *soziale Systeme* als *Kommunikationssysteme*: Sie bestehen *ausschließlich* aus Kommunikationen, durch die Kontingenz und Komplexität in den Griff bekommen werden sollen (siehe Luhmann 2005, 87). Kommunikation als „die einzige soziale Operation“ (ebd.)<sup>18</sup> ist für Luhmann „eine unausweichliche soziale Operation“<sup>19</sup> (Luhmann 2005b, 110).

In dieser Setzung stecken einige Vorannahmen, die ich kurz herausstellen möchte. Ich komme zunächst zum *Systembegriff*, danach zum Begriff des *sozialen Systems* und schließlich zum *Kommunikationsbegriff*.

- *Systeme*: Für Luhmann steht fest, „daß es Systeme gibt“ (Luhmann 2002c, 30; siehe dazu genauer Nassehi 1992). Trotz dieser ontologischen Annahme heißt das aber nicht, dass Aussagen über Systeme mit dem Gegenstand verwechselt werden dürfen (Problem der Reifikation) (siehe dazu auch Hof 1991, 24), sondern dass sich diese Aussagen „auf die wirkliche Welt“ (Luhmann 2002c, 30) beziehen und nicht „lediglich analytische Relevanz“ (ebd.) besitzen.

Der Definition nach sind Systeme nichts Statisches, sondern etwas *Dynamisches*, da sie aus Tätigkeiten (*Operationen*) bestehen: Luhmann stellt sich Systeme „als durch Operationen produziert und reproduziert vor, nicht einfach nur als Elemente, die miteinander in Beziehung stehen, vielleicht intern dichter als im Verhältnis zur Umwelt. Der entscheidende Vorgang, der zur Systembildung führt und der eine Unterscheidung zwischen System und Umwelt ermöglicht, ist die Operationsweise des Systems.“ (Luhmann 2005, 17) In dieser Bestimmung ist schon angedeutet, dass mit der Systembildung durch Operationen zugleich eine Abgrenzung von der jeweiligen *Umwelt* des Systems einhergeht: Systeme „konstituieren und sie erhalten sich durch Erzeugung und Erhaltung einer Differenz zur Umwelt, und sie benutzen die Grenzen zur Regulierung dieser Differenz.“<sup>20</sup> (Luhmann 2002c, 35).

<sup>18</sup> Luhmanns These ist, „dass die Gesellschaft sich selber durch Kommunikation produziert oder, noch schärfer, noch zugespitzter formuliert, dass die Gesellschaft Kommunikation durch Kommunikation produziert und dass dies das System *ist*“ (Luhmann 2005, 56).

<sup>19</sup> Ein solch „soziologischer Ansatz“ (Luhmann 2005, 88) schließt die Annahme weiterer sozialer Operationen – wobei Luhmann vor allem an Handlungen denkt, denn sie werden erst auf der Grundlage von Kommunikation zurechenbar – aus. Handlungen werden besonders in soziologischen *Handlungstheorien* als soziale Operation benannt: „Wenn ich ‚Kommunikation‘ sage, sage ich zum Beispiel nicht ‚Handlung‘; ich sage auch nicht ‚ein Aufmerksamkeitsprozess‘ und zum Beispiel auch nicht ‚Leben‘.“ (Luhmann 2005, 17) An anderer Stelle heißt es: „In der wissenschaftlichen Diskussion ist Handlung damit als Grundbegriff ausgeschlossen.“ (Ebd., 56; siehe für eine anschauliche Gegenüberstellung der beiden Perspektiven einer Kommunikations- und einer Handlungstheorie zum Beispiel Hackl 2000, 17ff.) Dieser alleinige Bezug auf Kommunikation macht schon deswegen Sinn, weil es sich bei ihr um ein genuin soziales Phänomen handelt: Während nämlich ein Individuum zum Beispiel allein Holz hacken könnte (siehe Simon 2008, 91), kann es nicht alleine kommunizieren, „sondern es kann sich lediglich an einer Kommunikation beteiligen“ (ebd.). Auch in analytischer Hinsicht bringt diese Umstellung von Handlung auf Kommunikation einen Gewinn, denn die Systemtheorie kehrt das häufig angenommene „Inklusionsverhältnis von Handlung und Kommunikation um. Sie geht von Kommunikation aus, um dann zu fragen, unter welchen Bedingungen es dazu kommt, daß das kommunikative und dann möglicherweise auch das nichtkommunikative Verhalten als Handlung erscheint.“ (Kieserling 1999, 153)

<sup>20</sup> Luhmann nimmt hier eine Voraussetzung in Anspruch, die Spencer-Brown bei der Einführung des Formbegriffs in den *Laws of Form* formuliert: „Jede Kennzeichnung impliziert Dualität, wir können kein Ding produzieren, ohne Koproduktion dessen, was es nicht ist, und jede Dualität impliziert Triplizität: Was das Ding ist, was es nicht ist, und die Grenze dazwischen.“ (Spencer-Brown 1997, xviii) Siehe dazu auch Luhmann 1998, 60ff.

Die Umwelt eines Systems ist dabei selbst kein System, und sie „ist für jedes System eine andere, da jedes System nur sich selbst aus seiner Umwelt ausnimmt“ (ebd., 36). Wenn also etwas der Umwelt zugerechnet wird („externale Zurechnung“ – ebd.), dann ist das eine „Systemstrategie“ (ebd.). Für das Verhältnis zwischen System und Umwelt gilt dabei weder, „daß die Umwelt vom System abhängt“ (ebd.) noch, „daß das System über seine Umwelt nach Belieben disponieren könnte“ (ebd.).

Die Konstitution eines Systems – und damit die Grenzziehung zur Umwelt – kann *ausschließlich* auf der Basis systemeigener Operationen geschehen, kurz: in der Form von *Selbstorganisation*<sup>21</sup>: „Die Strukturen eines operational geschlossenen Systems müssen durch die eigenen Operationen aufgebaut werden. Anders ausgedrückt, es gibt keinen Strukturimport.“ (Luhmann 2003, 101) Außerdem determinieren Systeme selbst den Zustand, „von dem aus weitere Operationen möglich sind, durch die Operationen desselben Systems“ (ebd.; siehe zum Beispiel auch 1998, 65f.). Deshalb spricht Luhmann in Anlehnung an Maturana und Varela (siehe zum Beispiel Maturana/Varela 1987) von *autopoietischen* Systemen.

Systeme können also nur aus ihren eigenen Operationen heraus entstehen und sich innerhalb dieser Operationen verändern. Dabei stehen sie immer im *Selbstkontakt* (siehe Luhmann 2002c, 59), da sie – ab dem Moment der Systembildung – im Modus der *Selbstreferenz* operieren: „Die Theorie selbstreferentieller Systeme behauptet, daß eine Ausdifferenzierung von Systemen nur durch Selbstreferenz zustande kommen kann, das heißt dadurch, daß die Systeme in der Konstitution ihrer Elemente und ihrer elementaren Operationen auf sich selbst (sei es auf Elemente desselben Systems, sei es auf Operationen desselben Systems, sei es auf die Einheit desselben Systems) Bezug nehmen.“ (Ebd., 25; siehe auch ebd., 58f.; 1981, 22) Selbstreferenziell ist ein System danach also dann, „wenn es die Elemente, aus denen es besteht, als Funktionseinheiten selbst konstituiert [...] und in allen Beziehungen zwischen diesen Elementen eine Verweisung auf diese Selbstkonstitution mitlaufen läßt, auf diese Weise die Selbstkonstitution also laufend reproduziert“ (Luhmann 2002c, 59).

Während diese Bestimmung des Systembegriffs auf einer hohen Abstraktionsebene liegt, unterscheidet Luhmann auf einer konkreteren Ebene unterschiedliche Arten von Systemen, wie *biologische*, *soziale* oder *psychische Systeme* (siehe zum Beispiel ebd., 16). Der oben angeführten Definition des Systembegriffs zufolge besteht jedes dieser Systeme aus einer je eigenen Operation: biologische Systeme *leben* und psychische Systeme *nehmen wahr*, wobei *Bewusstseinsprozesse* ablaufen (siehe zum Beispiel ebd., 296f.); und bei sozialen Systemen nimmt Luhmann eben an, „dass Kommunikation diese Operation ist“ (Luhmann 2005, 17).

- *Soziale Systeme*: Diese Operation der Kommunikation erklärt aber noch nicht, warum Luhmann von *sozialen* Systemen spricht. Kommunikation setzt immer *mehrere* Teilnehmer voraus, die Luhmann als *Ego* und *Alter* bezeichnet. Wenn Ego und Alter zum Beispiel innerhalb der kleinsten sozialen Einheit (einer Dyade) aufeinandertreffen, also ein Kontakt unter Anwesenden entsteht, *interagieren* diese Teilnehmer, indem sie kommunizieren (siehe Luhmann 1976a). Das ist dann ein Fall von Sozialität. Diese Kontakte ergeben sich über die Interaktion unter Anwesenden hinaus auch auf den höheren

<sup>21</sup> Siehe für eine Übersicht über die (frühe) ideengeschichtliche Entwicklung dieses Begriffs Paslack/Knost 1990.



Komplexitätsstufen gesellschaftlicher Systeme, also auch bei Organisationen und der Gesellschaft „als Gesamtheit der Berücksichtigung aller möglichen Kontakte“ (Luhmann 2002c, 33; siehe zum Beispiel auch 2002c, 16), weswegen „jeder soziale Kontakt als System [...] begriffen“ (ebd., 33) werden kann. Deshalb spricht Luhmann also von *sozialen Systemen* mit ihrer Operation der Kommunikation (siehe dazu auch Luhmann 1998, 81f.).

- *Kommunikation*: Auch wenn Luhmann diese Kontakte über die Teilnehmer Ego und Alter dekomponiert, stellt *Kommunikation* für ihn aber keine Übertragung, also Sendung und Empfang einer Nachricht dar<sup>22</sup>, sondern einen Prozess, der aus der *Einheit einer dreifachen Selektion*<sup>23</sup> besteht (siehe Luhmann 2005b, 111): der *Selektion einer Information*, durch die bestimmt wird, „worum es geht“ (Luhmann 2003, 292), der *Selektion einer Mitteilung* und der *Selektion eines Verstehens*. Verstehen heißt dabei allerdings nicht, etwa die Bedeutung einer Mitteilung nachzuvollziehen, sondern es meint *Differenz-Verstehen* (siehe zu den Begriffen *Differenz-* und *Sinn-Verstehen* Berghaus 2004, 99f.), also die Unterscheidung einer Information von ihrer Mitteilung vorzunehmen. Diese Unterscheidung ist zentral dafür, dass wir überhaupt eine Kommunikation wahrnehmen (siehe Luhmann 2005, 88): „Wenn diese Unterscheidung nicht gemacht wird, sieht man nur Verhalten, eine Bewegung, eine Geste, eine interpretierbare Einstellung vielleicht, aber man sieht nicht etwas, was im Kontext von Kommunikation eine Reaktion nahe legt, eine Antwort erfordert oder eine Interpretation, eine Rückfrage oder dergleichen motivieren kann.“ (Ebd.) Wird eine Information von Alter also nur mitgeteilt, aber nicht von Ego im obigen Sinne verstanden, dann hat sie keinen Eigenwert, es gibt sie nicht an sich: „Alter winkt Ego zu, und Ego läuft ruhig weiter, weil er nicht verstanden hat, daß der Wink ein Gruß war.“ (Baraldi/Corsi/Esposito 1997, 89)

An diesem zuletzt genannten Punkt, dem der Kommunikation, schließen sich meine weiteren Überlegungen an; denn *das Luhmannsche Verständnis von Kommunikation stellt den zentralen Bezugspunkt der vorgeschlagenen Theorie der Didaktik dar*, weswegen geklärt werden muss, wie sich Luhmann die Operation der Kommunikation im Einzelnen vorstellt.

<sup>22</sup> Luhmann distanziert sich deutlich von diesem Ansatz: „Üblicherweise bedient man sich hierbei [bei der Klärung des Kommunikationsbegriffs – D.S.] der Metapher ‚Übertragung‘. Man sagt, die Kommunikation übertrage Nachrichten oder Informationen vom Absender auf den Empfänger. Wir werden versuchen, ohne diese Metapher auszukommen, denn sie würde uns mit problematischen Vorentscheidungen belasten.“ (Luhmann 2002c, 193; siehe dazu auch 2003, 289ff.) Für die Ablehnung dieser Metapher nennt Luhmann vier Gründe: Erstens sei die Übertragungsmetapher „unbrauchbar, weil sie zu viel Ontologie impliziert“ (Luhmann 2002c, 193). Zweitens lege diese Metapher „das Wesentliche der Kommunikation in den Akt der Übertragung, in die Mitteilung. [...] Die Mitteilung ist aber nichts weiter als ein Selektionsvorschlag, eine Anregung [...]“. Erst dadurch, daß diese Anregung aufgegriffen, daß die Erregung prozessiert wird, kommt Kommunikation zustande.“ (Ebd., 193f.) Drittens übertreibe „die Metapher die Identität dessen, was ‚übertragen‘ wird“ (ebd., 194) und viertens suggeriere sie, „daß Kommunikation ein zweistelliger Prozeß sei, in dem der Absender dem Empfänger etwas mitteilt“ (ebd.). Siehe unterstützend zu dieser Position auch Herzog 2006, 289.

<sup>23</sup> Diese Darstellung von Kommunikation führt dazu, dass der Kommunikationsbegriff „zunächst ohne die Implikation von Sprache und Intentionalität vorgestellt werden“ (Kieserling 1999, 155) kann.

### 3.1.1 Die Operation der Kommunikation als kleinste Einheit eines sozialen Systems

Kommunikation im Sinne Luhmanns ist stets ein *selektives Geschehen* (siehe Luhmann 2002c, 194), denn sie „greift aus dem je aktuellen Verweisungshorizont, den sie selbst erst konstituiert, *etwas* heraus und läßt *anderes* beiseite. Kommunikation ist Prozessieren von Selektion.“ (Ebd.) Diese Selektion ist allerdings nicht als eine einfache Auswahl<sup>24</sup> zu verstehen, sondern sie besteht als *Einheit der drei Selektionen* von Information, Mitteilung und Verstehen, die sich folgendermaßen spezifizieren lässt (siehe Abb. 3).

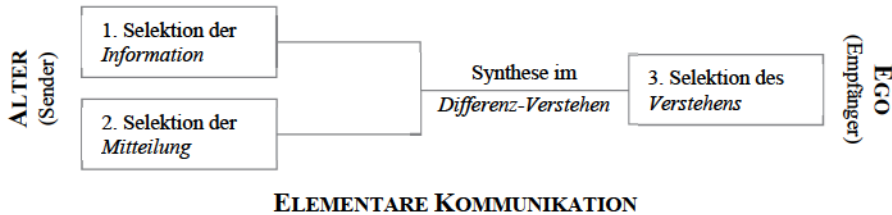


Abb. 3: Einheit der drei Selektionen einer elementaren Kommunikation

In einer *elementaren Kommunikationseinheit* nimmt Alter zunächst eine *Selektion der Information* vor. Eine Information ist dabei *weder substanztheoretisch noch im Sinne der Übertragungsmetaphorik* zu verstehen (siehe Luhmann 2002c, 194), also kein „Ding“, auf das durch den Auswahlakt aus einer Ansammlung von „Dingen“ zurückgegriffen werden könnte. Eine Information ist vielmehr das, was Alter als „rein systeminternes Produkt“ (Luhmann 1995, 166) *konstruiert*.

Die zweite Selektion, die *Selektion der Mitteilung*, setzt die Annahme voraus, dass sich „die Information nicht von selbst versteht und daß zu ihrer Mitteilung ein besonderer Entschluß erforderlich ist“ (Luhmann 2001, 97). Während die Selektion der Information vor allem auf das *Was* bezogen ist, geht es bei der Selektion der Mitteilung um das *Wie*. Alter muss „ein Verhalten wählen, das diese Information mitteilt“ (Luhmann 2002c, 195), sich also zum Beispiel bestimmter Symbole bedienen, um sich auszudrücken. Ob das nun absichtlich oder unabsichtlich geschieht, ist nicht von primärer Bedeutung (siehe ebd.).

Während diese ersten zwei Selektionen zunächst auf der Seite von Alter liegen, vollzieht Ego die dritte Selektion, die *Selektion des Verstehens*. Diese Selektion ist so wichtig, dass sich Kommunikation erst dann verwirklicht, „wenn und soweit das Verstehen zustandekommt“ (ebd., 203). Um diese Wichtigkeit zu betonen, dreht Luhmann die Funktionen

<sup>24</sup> Auch bei der Darstellung des Selektionsprozesses entfernt sich Luhmann von einer Übertragungsmetaphorik: Kommunikation „selegiert freilich nicht so, wie man aus einem Vorrat das eine oder andere herausgreift. Diese Ansicht würde uns zur Substanztheorie und zur Übertragungsmetaphorik zurückbringen. Die Selektion, die in der Kommunikation aktualisiert wird, konstituiert ihren eigenen Horizont; sie konstituiert das, was sie wählt, schon als Selektion, nämlich als Information. Das, was sie mitteilt, wird nicht nur ausgewählt, es ist selbst schon Auswahl und wird deshalb mitgeteilt. Kommunikation muß deshalb nicht als zweistelliger, sondern als dreistelliger Selektionsprozeß gesehen werden. Es geht nicht nur um Absendung und Empfang mit jeweils selektiver Aufmerksamkeit; vielmehr ist die Selektivität der Information selbst ein Moment des Kommunikationsprozesses, weil nur im Hinblick auf sie selektive Aufmerksamkeit aktiviert werden kann.“ (Luhmann 2002c, 194f.)

von Alter und Ego um (und kommentiert das auch „als etwas ungewöhnlich“ [ebd., 195]): Während der *Mitteilende Alter* (als zeitlich gesehen erster) ist, ist *Ego* (als zeitlich gesehen zweiter) der *Adressat* (siehe ebd.): „Die Kommunikation wird sozusagen von hinten her ermöglicht, gegenläufig zum Zeitablauf des Prozesses.“ (Ebd., 198)

Die Bedeutung dieser Selektion des Verstehens erklärt sich aus der Definition des Verstehensbegriffs. Verstehen heißt nämlich nicht, eine Information – wie sie vielleicht sogar gemeint war – richtig nachzuvollziehen (zum Beispiel im Sinne von Verständnis oder Konsens), sondern es bedeutet, eine „Unterscheidung der Information von ihrer Mitteilung“ (ebd., 195) vorzunehmen<sup>25</sup>. Durch diese Unterscheidung nimmt Ego an, dass Alter aus seinen möglichen Informationen eine bestimmte zum Zweck der Mitteilung ausgewählt hat – im Falle einer alleinigen Wahrnehmung des Verhaltens von Alter kommt diese Unterscheidung zum Beispiel dagegen nicht vor (siehe ebd., 198 oder 2001, 98).

Erst durch diese Synthese der drei Selektionen kommt Kommunikation zustande, wobei *Synthese* eine doppelte Bedeutung hat: Zum einen bezieht sich der Ausdruck darauf, dass die dritte Selektion vorgenommen wird, und so die elementare, *dreistellige* Einheit der Kommunikation abgeschlossen ist (siehe Luhmann 2002c, 196). Zum anderen kommen die zwei Selektionen Alters auch im Differenz-Verstehen Egos vor, sodass Kommunikation zu einem emergenten Geschehen (siehe ebd.) wird. *Emergent* – auch wenn Luhmann die Erklärungskraft dieses Begriffs für problematisch hält (siehe Luhmann 1998, 134f.) – ist dieses Geschehen, weil durch die Synthese der Selektionen (*neue*) kommunikative „Phänomene entstehen, die nicht auf die Eigenschaften ihrer Komponenten [...] zurückgeführt werden können“ (ebd., 134; siehe dazu auch ebd., 413).

Gerade wegen der Bedeutung der Selektion des Verstehens, wirkt diese Beschreibung von Kommunikation aber womöglich zunächst kontraintuitiv: Offenbar analysiert Luhmann die elementare Einheit der Kommunikation, ohne dass dabei *Sinn-Verstehen* eine Rolle spielt; denn mit „Verstehen bzw. Mißverstehen wird eine Kommunikationseinheit abgeschlossen ohne Rücksicht auf die prinzipiell endlose Möglichkeit, weiter zu klären, was verstanden worden ist“ (ebd., 83). Gerade aber, weil das Sinn-Verstehen bei dieser Beschreibung unberücksichtigt bleibt, ist mit dieser Darstellung eine *normfreie* und *deskriptive* (siehe Luhmann 2005, 57) Explikation der *Form* des Prozesses der Kommunikation gewonnen: Wenn Ego etwas versteht, ist die Voraussetzung dafür geschaffen, um sich an der Kommunikation zu beteiligen und sich in ein Netzwerk von Kommunikationen einzubringen. Letzteres ist dann für Luhmann auch die theoretische Voraussetzung, um das Problem des Sinn-Verstehens anzusprechen. Faktisch gesehen kommt Kommunikation als Einzelereignis in dem oben beschriebenen Sinne nämlich nicht vor, wie es Luhmann einmal pathetisch formuliert: „Einmal in Kommunikation verstrickt, kommt man nie wieder ins Paradies der einfachen Seelen zurück.“ (Luhmann 2002c, 207) Denn jede „Kommunikation setzt andere Operationen gleichen Typs voraus, auf die sie reagieren und die sie stimulieren kann. Ohne rekursive Bezugnahmen dieser Art fände sie überhaupt keinen Anlaß, sich zu ereignen.“ (Luhmann 1998, 190) Und deshalb verortet Luhmann das Problem des Sinn-Verstehens auch in der Fortsetzung der Kommunikation, also in der *Anschlusskommunikation*.

<sup>25</sup> Durch diese Begriffsbestimmung wird „Kommunikation nicht an irgendwelche höherstufigen Erfolgsbedingungen wie Verständigung, Informationsübertragung oder wirkliches Verstehen“ (Nassehi 2011, 50) gebunden. Gerade deshalb wird der Kommunikationsbegriff „der Vielfalt des Kommunikationsgeschehens“ (ebd.) gerecht.



### 3.1.2 Die Anschlusskommunikation als Fortsetzung der Kommunikation

Eine Kommunikation ist mit dem Differenz-Verstehen zustande gekommen. Deshalb liegt alles andere – womit besonders das *Sinn-Verstehen* gemeint ist – „außerhalb“ einer elementaren Kommunikation und setzt sie voraus“ (Luhmann 2002c, 203). Erst bei diesem Sinn-Verstehen geht es aber darum, *was* Alter mitgeteilt hat – also um den *inhaltlichen* Nachvollzug der mitgeteilten Information. Diese Art von Verstehen ist Bestandteil der Anschlusskommunikation, und dort macht sie eine „vierte Art von Selektion“ (ebd.) aus, nämlich „die Annahme bzw. Ablehnung der mitgeteilten Sinnreduktion“ (ebd.) (siehe Abb. 4).

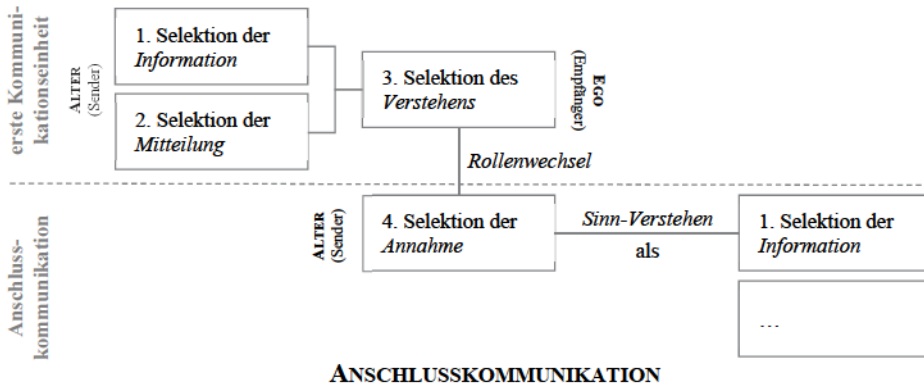


Abb. 4: Struktur der Anschlusskommunikation

Das, was Alter Ego mitteilt, ist eine *Sinnreduktion* bzw. ein bestimmter *Sinnentwurf* (siehe zum Sinnbegriff Luhmann 1971b; Schützeichel 2003; Fuchs 2015). Dieser Entwurf kommt notwendig dadurch zustande, dass eine spezifische Information zur Mitteilung *ausgewählt* wurde. Neben der Unterscheidung von Information und Mitteilung im Differenz-Verstehen, durch die überhaupt die elementare Einheit der Kommunikation zustande kommt, *wird im Sinn-Verstehen nun diese Reduktion nachvollzogen*. Da Luhmann sich aber ausdrücklich von einer Transmissionstheorie der Kommunikation (oder auch Sender-Empfänger- oder Leitungsmetapher [siehe Strohner 2001, 30f.]) abwendet, muss dieser Nachvollzug also anders als eine Informationsübertragung gedacht werden. Luhmann erklärt ihn deshalb mit einer *Konstruktionstheorie* der Kommunikation. Informationen werden nicht einfach weitergegeben, sondern müssen von den Kommunikationsteilnehmern jeweils für sich aus den ihnen zur Verfügung stehenden Voraussetzungen geschaffen werden, was im Einzelnen bedeutet: Ego, der durch das Differenz-Verstehen die Kommunikationseinheit vervollständigt, nimmt einen *Rollenwechsel* vor und wird zu Alter. Als Alter wählt er zum Zwecke des Sinn-Verstehens aus seinen Informationen passende aus und nimmt auf ihrer Grundlage die angebotene Sinnreduktion entweder an oder lehnt sie ab. Ego vollzieht also durch den Rollenwechsel in der vierten Selektion der Annahme oder Ablehnung gleichzeitig wieder die erste Selektion der Information, also die erste Selektion einer neuen Kommunikationseinheit.

So ist es dann für Luhmann eben auch die Sache von Ego, ob „er einverstanden ist oder nicht“ (Luhmann 2003, 260); und gerade weil dieses Sinn-Verstehen in der Anschluss-

kommunikation stattfindet, kann er darüber auch „eine neue Kommunikation anfangen“ (ebd.). In Fällen – wie zum Beispiel im Unterricht –, in denen das genaue Verständnis einer Sinnreduktion wichtig ist, geschieht das dann ja auch entsprechend, wenn zum Beispiel Widersprüche aufgedeckt (siehe Leisen 2007, 120) oder Beiträge präzisiert werden (siehe Becker<sup>9</sup>2008, 219).

Die Erklärung der Operation sozialer Systeme mithilfe dieser vierten Operation macht besonders zwei Eigenschaften von Kommunikation deutlich. Zum einen ist sie – obwohl „Sozialität nur in der Verschmelzung oder in der Synthese dieser drei Komponenten [Information, Mitteilung und Verstehen – D.S.] zustande kommt“ (Luhmann 2003, 261) – eine höchst individuelle Sache. Sie ist „danach etwas, was im individuellen Kopf ausgehandelt wird“ (ebd., 260). Zum anderen folgt daraus, dass Kommunikation immer ein emergentes Phänomen bleibt: „Es wird nichts übertragen. Es wird Redundanz erzeugt in dem Sinne, daß die Kommunikation ein Gedächtnis erzeugt, das von vielen auf sehr verschiedene Weise in Anspruch genommen werden kann.“ (Luhmann<sup>2</sup>2005b, 113; siehe dazu auch Hohm 2000, 63) Gerade wegen dieser zwei Eigenschaften entkleidet Luhmann Kommunikation ihrer Selbstverständlichkeit und Normalität. Kommunikation sei *unwahrscheinlich*, weil es prinzipiell unsicher bleibe, ob das Gemeinte – gegebenenfalls auch von mehreren Personen – so verstanden und auch angenommen werde (siehe Luhmann 2001, 78f.)!

### 3.1.3 Die Unwahrscheinlichkeit von Kommunikation

Der oben beschriebene Prozess der Kommunikation erklärt die *Funktion* der einzelnen Selektionen für die *Fortsetzung der Kommunikation*. Dadurch entsteht aber leicht der Eindruck, Kommunikationen könnten beliebig ablaufen, Hauptsache, es folgten immer nur entsprechende Anschlusskommunikationen. Eine solche Einschätzung aber widerspricht zunächst einmal unseren Alltagsbeobachtungen. Augenscheinlich ist es dort eben nicht beliebig, was kommuniziert wird; und gerade im Unterricht geht es doch offenbar um nichtbeliebige Kommunikation. Die funktionale Beschreibung der Form des Kommunikationsprozesses muss also um eine eher *inhaltlich* ausgerichtete Perspektive ergänzt werden, durch die auch die *Mechanismen von Ordnungsbildung als Folge von Nichtbeliebigkeit* untersucht werden können. Immerhin benennt Luhmann ja auch diese Ordnungsbildung als eine Leistung der Kommunikation: „Soziale Ordnung kann nur über den Prozess-typ produziert werden, den sie selbst ermöglicht: über Kommunikation.“ (Luhmann 2001, 15)

Tatsächlich nimmt Luhmann zunächst einmal an, das „Zustandekommen und Funktionieren“ (Luhmann 1998, 193) von Kommunikation sei „extrem unwahrscheinlich“ (ebd.) und selbst entstandene Kommunikation sei riskant (siehe Luhmann 2001, 103). Der Grund für die *Unwahrscheinlichkeit* liegt in den notwendig zu treffenden Selektionen. Sie sind nach Luhmann nämlich *kontingent*, und zwar in einem formalen und modaltheoretischen Sinne: Kontingenz bedeutet „Negation von Notwendigkeit und von Unmöglichkeit. Kontingentes ist weder notwendig, noch unmöglich, also so, wie es ist, und auch anders möglich.“ (Ebd., 12)

Diese Art von Kontingenz einer jeden Selektion, die durch den Vollzug von Alter und Ego sogar zur *doppelten Kontingenz* wird (siehe Luhmann 2002c, 148ff.), macht Kommunikation nun in dreierlei Hinsicht unwahrscheinlich: „Als erstes ist es unwahrscheinlich, daß einer überhaupt *versteht*, was der andere meint [...]. Die zweite Unwahrscheinlichkeit be-



zieht sich auf das *Erreichen* von Empfängern. Es ist unwahrscheinlich, daß eine Kommunikation mehr Personen erreicht, als in einer konkreten Situation anwesend sind. [...] Die dritte Unwahrscheinlichkeit ist die Unwahrscheinlichkeit des *Erfolgs*. Selbst wenn eine Kommunikation verstanden wird, ist damit noch nicht gesichert, daß sie auch angenommen wird.<sup>26</sup> (Luhmann 2001, 78f.) Aufgrund dieser dritten Unwahrscheinlichkeit, die die Anschlusskommunikation betrifft, ist Kommunikation für Luhmann auch *riskant*: „Man glaubt eine Nachricht oder nicht: die Kommunikation schafft zunächst nur diese Alternative und damit das Risiko der Ablehnung. Sie forciert die Entscheidungslage, wie sie ohne Kommunikation gar nicht bestehen würde. Insofern ist Kommunikation riskant.“ (Ebd., 103)

Genau diese doppelte Kontingenz in der Kommunikation ist es aber auch, die „die *Normalität* sozialer Ordnung“ (Luhmann 2002c, 165; siehe dazu auch Kieserling 1999, 86ff.) zu erklären vermag; „denn unter der Bedingung doppelter Kontingenz wird jede Selbstfestlegung, wie immer zufällig entstanden und wie immer kalkuliert, Informations- und Anschlußwert für anderes Handeln gewinnen. Gerade weil ein solches System geschlossen-selbstreferentiell gebildet wird, [...] wird jeder Zufall, jeder Anstoß, jeder Irrtum produktiv.“ (Luhmann 2002c, 165) Aus der Fülle möglicher Selektionen wählt Alter eben nur bestimmte aus und bietet Ego damit eine *Reduktion von Auswahlmöglichkeiten* an. Damit determiniert er zwar nicht die Anschlusskommunikation, aber er schafft Voraussetzungen für eine wahrscheinlichere und nicht-beliebige Reaktion. Hinzu kommt außerdem, dass in „einer Situation mit doppelter Kontingenz, in der jeder Teilnehmer sein Verhalten gegenüber anderen davon abhängig macht, daß diese ihm gegenüber zufriedenstellend handeln, [...] ein zwingendes Bedürfnis nach Einschränkung des Spielraums der Möglichkeiten“ (Luhmann 2005a, 143) besteht. Dieses unterstellte Bedürfnis führt dann dazu, dass die reduzierten Auswahlmöglichkeiten auch im weiteren Verlauf der Kommunikation verfolgt werden.

Diese Erklärung des Ablaufs von Kommunikation hinsichtlich der Ermöglichung von sozialer Ordnung stimmt dann auch wieder mit unseren Alltagsbeobachtungen überein. Geklärt ist damit allerdings noch nicht, *wodurch genau* die mögliche Kontingenz der Selektionen eingeschränkt wird, sodass Kommunikation wahrscheinlicher wird und schließlich sogar Ordnungsbildung leisten kann. An dieser Stelle setzt Luhmann den Begriff des *Mediums* ein. Dieser Begriff bezeichnet „zusammenfassend sämtliche Einrichtungen [...], die der Umformung unwahrscheinlicher in wahrscheinliche Kommunikation dienen, und zwar für alle drei Grundprobleme“ (Luhmann 2001, 81) (für das Problem des Verstehens, des Erreichens des Empfängers und des Erfolgs der Kommunikation). In einem abstrakten Sinne besteht ein Medium „in lose gekoppelten Elementen, eine Form fügt dieselben Elemente dagegen zu strikter Kopplung zusammen“ (Luhmann 1998, 198; siehe dazu genauer zum Beispiel Halász 2014; Esposito 2008).

Diese Formen<sup>27</sup>, die innerhalb von Medien gebildet werden, stellen dann die Grundlage für Ordnungsbildungen dar, weil sie bestimmte Anschlüsse in der Kommunikation wahr-

<sup>26</sup> Während der erste und dritte Punkt auch in besonderem Maße für Unterricht gelten, stellt der zweite kein grundsätzliches Problem dar, weil in der face-to-face Situation des Unterrichts in der Regel nicht beabsichtigt wird, Personen zu erreichen, die nicht am Unterricht teilnehmen.

<sup>27</sup> Der *Formbegriff* (siehe zum Beispiel Luhmann 1993a, 198; 1993b, 49, 51; 1998, 60ff.) ist bei Luhmann eng mit dem *Beobachtungsbegriff* (siehe dazu stellvertretend Luhmann 2002b, 75ff.; 1993a, 203; 1993b, 53) verbunden und hat deshalb mit Unterscheidungen zu tun (siehe dazu zum Beispiel Luhmann 2002b, 79, 374;

scheinlicher machen als andere. Zu den Kommunikationsmedien, innerhalb derer eine solche Formbildung stattfinden kann, zählt Luhmann die *symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien*, die *Verbreitungsmedien* und die *Sprache*<sup>28</sup> (siehe Luhmann 1998, 190ff.; 2002c, 220ff.). Alle drei Medientypen sind dabei im *Universalmedium Sinn* aufgehoben. Bezogen auf diese Medien lässt sich der Zusammenhang zwischen Medium und Form zum Beispiel für sprachliche Kommunikation als Medium dann folgendermaßen veranschaulichen (siehe dazu Luhmann 1998, 59): Innerhalb dieses Mediums bilden sich Formen durch „Worte, die unter Beachtung grammatischer Regeln und nach Erfordernissen der Sinnbildung zu Sätzen gekoppelt werden“ (ebd.).

Während ich nicht auf alle drei Medientypen näher eingehe, setze ich für meine Theorie der Didaktik einerseits vor allem am *Universalmedium Sinn* an und beziehe mich andererseits auch auf die *Sprache* (siehe Teil II, Kapitel 3.2.1) als dasjenige „Medium, das das Verstehen von Kommunikation weit über das Wahrnehmen hinaus steigert“ (Luhmann 2002c, 220).

### 3.1.4 Sinn und Sinndimensionen

Alle Kommunikation – welchen Typs Medium sie sich auch bedient – vollzieht sich nach Luhmann im Medium *Sinn*, und zwar so, dass sie eine „gemeinsame Aktualisierung von Sinn“ (Kade 2004, 199) darstellt. Soziale Systeme operieren also *notwendig* sinnvoll. Wie der Kommunikationsbegriff auch, ist der Sinnbegriff allerdings ein Erklärungs-begriff und darf nicht mit einer Eigenschaft von Dingen oder Sachverhalten verwechselt werden (siehe Nassehi 2008, 54). Luhmann sieht die besondere Funktion dieses Begriffs deshalb auch darin, die *Selektivität und Differenz einer jeden Kommunikation* zu erklären: „Geht man vom Sinnbegriff aus, ist als erstes klar, daß Kommunikation immer ein selektives Geschehen ist. Sinn läßt keine andere Wahl zu als zu wählen. Kommunikation greift aus dem je aktuellen Verweisungshorizont, den sie selbst erst konstituiert, *etwas* heraus und läßt *anderes* beiseite. Kommunikation ist Prozessieren von Selektion.“ (Luhmann 2002c, 194)

Was auch immer wir kommunizieren, stets ist es also eine Auswahl aus mehreren Möglichkeiten, die uns zur Verfügung stehen, und vor deren Hintergrund sie sich erklärt. Bezogen auf diese *Selektivität* meint der Sinnbegriff dann einerseits, dass wir aus diesen Möglichkeiten *wählen* müssen und andererseits, dass dadurch andere Möglichkeiten der Wahl *erhalten* bleiben bzw. auf sie *verwiesen* wird, vor deren Hintergrund sich die Wahl erklärt. Als Folge dieser Selektivität zeigt sich, dass in aller Sinnerfahrung eine *Differenz* vorliegt, „nämlich die *Differenz* von *aktual Gegebenem* und auf Grund dieser Gegebenheit *Möglichem*“ (ebd., 111).

---

2002d, 65; 1993b, 48ff.). Luhmann übernimmt diesen Begriff von Spencer-Brown (siehe Spencer-Brown 1997, besonders xviii und 4 und erläuternd dazu Schönwälder/Wille/Hölscher 2004 und Urban 2009, 23ff.). Siehe für weiterführende Überlegungen zu diesem Begriff Baecker 1993a und 1993b und für eine Kritik dieser Übernahme Hennig 2000.

<sup>28</sup> Am Beispiel der Sprache lässt sich dann auch sehr schnell ihre nichtbeliebige Verwendung aufzeigen, denn ihr Gebrauch hängt von vielen Regeln, Schemata und Konventionen ab: „Das beginnt mit den Regeln der Wortbildungslehre, der Satzbildungslehre und des Lexikongebrauchs. Das setzt sich fort mit Erzählungsschemata (Ich-Erzählung, Rückblende, innerer Monolog usw.), Gattungen (Roman, Hörspiel, Feature usw.) und Darstellungsformen [...] und reicht bis hin zu so genannten Makroformen der Kommunikation wie dem Journalismus, der Werbung oder den Public Relations [...]. Bei all diesen Formen handelt es sich um Einschränkungen der Beliebigkeit oder Willkür aufseiten der Aktanten.“ (Schmidt/Zurstiege 2007, 43; siehe dazu auch Luhmann 2002a, 83)

Sinnhaft ist für Luhmann Kommunikation also nur dadurch, dass sie selektiv ist und eine Differenz zu den anderen Möglichkeiten erzeugt. „Diese Grunddifferenz, die in allem Sinnerleben zwangsläufig reproduziert wird, gibt allem Erleben Informationswert. Im Fortgang des Sinngebrauchs stellt sich heraus, daß dies und nicht das der Fall ist; daß man so und nicht anders weiterlebt, kommuniziert, handelt; daß die Verfolgung weiterer Möglichkeiten sich bewährt oder nicht bewährt.“ (ebd., 111f.) Um mit Schützeichel ein Beispiel für diesen Sinnbegriff zu geben:

Wenn Frau Schmidt ihrem Ehemann [in einem Restaurant – D.S.] empfiehlt, doch den Sauerbraten zu wählen, dann ist diese Empfehlung für beide sinnhaft deshalb, weil sie eine Selektion aus einem weiten Horizont anderer Möglichkeiten des Handelns und Erlebens darstellt. Frau Schmidt hätte auch anders handeln können, aber dass sie gerade diese Empfehlung ausspricht, konstituiert in Differenz zu den anderen Möglichkeiten den Sinn ihres Tuns. Und Herr Schmidt hätte die Empfehlung anders erleben können, aber dass er sie gerade so erlebt, wie er sie erlebt, konstituiert für ihn den Sinn ihres Tuns. (Schützeichel 2004, 245)

In der Auslegung des Beispiels wird das Alleinstellungsmerkmal des Sinnbegriffs deutlich: Allein dadurch, dass Frau Schmidt vor dem Hintergrund anderer Möglichkeiten *eine* Empfehlung auswählt, und allein weil Herr Schmidt sich auf genau *eine* Reaktion auf diese Empfehlung aus der Fülle an Möglichkeiten bezieht, ist die Kommunikation zwischen den Ehepartnern sinnvoll<sup>29</sup>.

Bei näherem Hinsehen wird dann auch deutlich, dass es nicht nur eine *generell* vorliegende Differenz ist, die es ermöglicht, „Zufällen Informationswert zu geben und damit Ordnung aufzubauen“ (Luhmann 2002c, 112). Diese Differenz lässt sich vielmehr – und das ist der *entscheidende Ausgangspunkt für meine Theorie der Didaktik* – „als *Dekomposition von Differenzen vorfinden*“ (ebd.): Luhmann geht davon aus, dass sich Sinn in drei *Sinndimensionen* zerlegen lässt, in denen er sich realisiert, und zwar in die *Sach-*, die *Zeit-* und die *Sozialdimension* (siehe ebd.; 1998, 1136): Er ist immer auf dieses und jenes (Sache), früher und später (Zeit) und Ego und Alter (Sozialität) ausgerichtet. Diese Dimensionen sind es auch, die „die Anschlüsse dann entsprechend wahrscheinlicher machen“ (Nassehi 2008, 54).

- Von der *Sachdimension* spricht Luhmann „im Hinblick auf alle *Gegenstände sinnhafter Intention* (in psychischen Systemen) oder *Themen sinnhafter Kommunikation* (in sozialen Systemen). Gegenstände oder Themen in diesem Sinne können auch Personen oder Personengruppen sein. Die Sachdimension wird dadurch konstituiert, daß der Sinn die Verweisungsstruktur des Gemeinten zerlegt in ‚dies‘ und ‚anderes‘.“ (Luhmann 2002c, 114).
- Die *Sozialdimension* „ergibt sich daraus, daß neben der Ego-Perspektive auch eine (oder viele) Alter-Perspektive(n) Berücksichtigung finden“ (ebd., 119). Sie wird also dadurch bestimmt, wie andere Personen erlebend oder handelnd sich *gemeinsam* auf einen Sinn beziehen (ebd.): „Die *Sozialdimension* betrifft das, was man jeweils als

<sup>29</sup> Hier zeigt sich eindeutig, dass sich Luhmanns Definition des Sinnbegriffs von anderen etablierten Verwendungen unterscheidet: Es geht weder um einen zum Beispiel „subjektiv gemeinten Sinn“ (Weber 1984, 19) wie bei Max Weber oder etwa um die Frage nach dem Sinn und der Bedeutung von Zeichen (siehe Frege 2002, 24) wie bei Frege. Für Luhmann wäre die Kommunikation zwischen den beiden Ehepartnern also nicht dadurch sinnvoll, dass Frau Schmidt ihre Empfehlung aufgrund eines subjektiv gemeinten Sinns ausspricht oder dadurch, dass die Verwendung des Zeichens „Sauerbraten“ für Herrn und Frau Schmidt sowohl eine Bedeutung als auch einen Sinn hat.



seinesgleichen, als ‚alter Ego‘ annimmt, und artikuliert die Relevanz dieser Annahme für jede Welterfahrung und Sinnfixierung. Auch die Sozialdimension hat weltuniversale Relevanz; denn wenn es überhaupt ein alter Ego gibt, ist es, so wie das Ego auch, für alle Gegenstände und Themen relevant.“ (ebd.) Außerdem verweist die Sozialdimension auf die Möglichkeit, an der Kommunikation teilzunehmen (Inklusion) oder von ihr ausgeschlossen zu sein (Exklusion) (siehe zum Beispiel ebd., 299).

- Die *Zeitdimension*<sup>30</sup> schließlich, hierzu zitiere ich Luhmann ausführlich,

wird dadurch konstituiert, daß die Differenz von vorher und nachher, die an allen Ereignissen unmittelbar erfahrbar ist, auf Sonderhorizonte bezogen, nämlich in die Vergangenheit und Zukunft hinein verlängert wird. Die Zeit wird dadurch von der Bindung an das unmittelbar Erfahrbare gelöst, sie streift allmählich auch die Zuordnung zur Differenz von Anwesendem und Abwesendem ab [...], sie wird zu einer eigenständigen Dimension, die nur noch das wann und nicht mehr das Wer/Was/Wo/Wie des Erlebens und Handelns ordnet. Die Zeit wird neutral in Bezug auf Anwesend und Abwesend, und Abwesendes kann ohne Rücksicht auf die Zeit, die man braucht, um es zu erreichen, als gleichzeitig aufgefasst werden. Jetzt wird eine einheitliche, vereinheitlichende Zeitmessung möglich, und in der Zeitsemantik lassen sich dann auch die Zeitpunktsequenzen von den Vergangenheit/Gegenwart/Zukunft-Verhältnissen trennen und zu ihnen in Beziehung setzen. (Ebd., 116)

### 3.2 Ansätze zu einer Theorie der Didaktik –

#### Objekttheoretische Annahmen zum Unterrichtssystem

Aus diesem kurzen Abriss über das Kommunikationsverständnis Luhmanns leite ich nun Folgerungen für meine Theorie der Didaktik ab, und zwar zunächst auf der Ebene einer *Objekttheorie*, indem ich kommunikationstheoretische Aussagen über Unterricht treffe. Diese Aussagen überführe ich dann in eine *Metatheorie*, die als Theorie der Didaktik die Untersuchung vorliegender didaktischer Theorien ermöglicht.

Auf objekttheoretischer Ebene – das ist eine der zentralen und konsequenten Folgerungen – wird das Phänomen *Unterricht* vorrangig unter einem kommunikationstheoretischen Gesichtspunkt betrachtet: *Unterricht wird als soziales System aufgefasst, das aus Kommunikationen besteht*, die in der obigen Bedeutung (siehe Teil II, Kapitel 3.1.4) *notwendig sinnvoll* sind. Mit dieser Einschränkung ist Verschiedenes gewonnen: *Erstens* ist Kommunikation ein zwingendes unterrichtsuniverselles Phänomen. Es gibt keinen Unterricht, der ohne sie auskäme: „Unterricht beruht auf Kommunikation.“ (Herzog 2006, 289) Die kommunikationstheoretische Betrachtung trifft also ein zentrales Merkmal eines *jeden* Unterrichts (siehe zu dieser „Versozialwissenschaftlichung“ der Erziehungswissenschaft genauer Kade 2007). Dabei ist Kommunikation zwar nicht das einzige relevante Merkmal, und eine Beschränkung auf ihre Untersuchung ist eine Reduktion des gesamten Unterrichts auf nur ein Merkmal. Diese Reduktion der unterrichtlichen Komplexität ist für die Grundlegung einer Metatheorie aber sinnvoll, weil dadurch *zweitens* eine analytische Trennschärfe bei der Untersuchung didaktischer Theorien erzielt wird, die bei der Bertück-

<sup>30</sup> Während die ersten beiden Dimensionen in ihrer Bedeutung dem *Inhalts- und Beziehungsaspekt*, den Watzlawick, Beavin und Jackson an jeder Kommunikation ausmachen (siehe Watzlawick/Beavin/Jackson 102000, 53ff.) gleicht, geht die dritte Dimension darüber hinaus und verweist auf einen weiteren Aspekt der Kommunikation, der in dieser Theorie keine weitere Rolle spielt.

sichtigung anderer Kennzeichen (etwa der nichtbeobachtbaren<sup>31</sup> Operationen psychischer Systeme) nur bedingt zu erreichen wäre<sup>32</sup>.

Bei dieser kommunikationstheoretischen Auffassung von Unterricht geht es nicht um den *einzelnen* Lehrer oder Schüler und deren jeweilige Sicht auf den Unterricht, sondern um den Prozess der *wechselseitigen*, kommunikativen Bezugnahme aufeinander<sup>33</sup>, und zwar in dem folgenden Sinne: Um – bedingt durch die doppelte Kontingenz der Situation (siehe Luhmann/Schorr 1999, 121) – zu einer Sinnordnung zu kommen, müssen zunächst einmal sowohl die anwesenden und sich gegenseitig wahrnehmenden (siehe dazu Luhmann 1976a, 4ff.) Lehrer als auch die Schüler *jeder für sich* die Selektionen der Kommunikation (Information, Mitteilung und Verstehen) vollziehen. Durch diese elementare Kommunikation kommt ein *Differenz-Verstehen* zustande, das zum Beginn der Kommunikation führt (siehe Abb. 5).



Abb. 5: Differenz-Verstehen in der elementaren Kommunikation

Dieser „unter der Bedingung von Anwesenheit notwendig anlaufende Selektionsprozess konstituiert das soziale System als Auswahl aus anderen Möglichkeiten“ (Luhmann

<sup>31</sup> Streng genommen ist allerdings auch Kommunikation selbst nicht beobachtbar: Was zum Beispiel beim Verfolgen zweier Gesprächspartner wahrnehmbar ist, ist lediglich, „dass die beiden in einer Weise interagieren, bei der sich die Verhaltensweisen gegenseitig zu beeinflussen scheinen“ (Simon 2008, 91). Würden nun die direkt wahrnehmbaren Phänomene beschrieben werden, dann ließe sich nur sagen, dass sich die beiden Gesprächspartner angesehen haben, Laute produziert haben usw. (siehe ebd., 92). Erst wenn ein Beobachter nun erklären will, „wie es zur Koordination des Verhaltens der beiden Akteure kam [...], dann muss er einen generierenden Mechanismus (= Erklärung) für die wahrnehmbaren Verhaltensweisen oder Handlungen konstruieren“ (ebd.), wobei die *Erklärung* in diesem Fall darin besteht, festzustellen, dass die beiden *kommuniziert* haben (siehe ebd.).

Die Besonderheit im Fall von Kommunikation ist, dass sie nicht nur als Erklärung aus der distanzierten Position eines Theoretikers heraus gegeben werden kann, sondern von jedem Kommunikationsteilnehmer in der Situation notwendig vorgenommen werden muss. Nur „wer diese Art der Erklärung für die von ihm beobachteten Phänomene verwendet (z.B. Lauten einen Sinn zuschreibt, statt sie für ein Gurren zu halten)“ (siehe ebd.), kann an einer Kommunikation teilnehmen. Aus diesem Grund unterstellen „die Teilnehmer sich bei der Interpretation des gegenseitigen Verhaltens Absichten oder Motive“ (ebd., 93).

<sup>32</sup> Sollte die vorgeschlagene Metatheorie später einmal noch weiter ausdifferenziert werden, würde dieses reduktionistische Vorgehen wieder eine Öffnung erforderlich machen, weil die kommunikationstheoretische Perspektive zwei wichtige Gruppen von Überlegungen zahlreicher didaktischer Theorien erst in Ansätzen zu erfassen vermag, und zwar die *bildungs-* und die *lerntheoretischen* Überlegungen: Luhmann selber geht in seiner Kommunikationstheorie nämlich weder näher auf die *Inhalte* von Kommunikationsprozessen noch die *psychischen Operationen*, über die die Verarbeitung dieser Inhalte geleistet wird, ein. Beides – sowohl inhaltliche als auch operationale Fragen – sind aber zentrale und gemeinsame, wenn auch oft neuralgische Punkte in didaktischen Theorien.

<sup>33</sup> Wobei die Adressaten der Kommunikation die *Personen* Lehrer und Schüler sind, nicht die empirischen Einzelmenschen (siehe dazu zum Beispiel Luhmann 2002a, 22; 2005a; Kade 2004, 203ff.). Luhmanns Annahme nach ist nämlich im „Unterschied zum konkreten menschlichen Individuum [...] die Person ein Verkehrssymbol der sozialen Kommunikation“ (Luhmann 2002a, 39).



1976a, 5). Das macht plausibel, warum die unterrichtliche Kommunikation von Anfang an in ihren Effekten grundsätzlich hochgradig unbestimmbar ist (siehe dazu genauer Luhmann/Schorr <sup>2</sup>1999, 121f.; Berndsen <sup>2</sup>1994, 65ff.; Proske 2003), gerade weil jeder Kommunikationsteilnehmer die *Sinnselektion konstruktiv* selber leisten muss. Die Selektionen eines (anderen) Teilnehmers können eben nur als „Selektionsofferte verstanden werden, die sowohl angenommen als auch abgelehnt bzw. verstanden oder mißverstanden werden kann“ (Berndsen <sup>2</sup>1994, 33).

Weiterhin wird nach dem Vorangegangenen deutlich, dass „über den wechselseitigen Sinnbezug der Selektionen soziale Systeme entstehen, die mit den psychischen Prozessen, geschweige denn mit den konkreten Personen der Beteiligten nicht identisch sein können. Das Sozialsystem Unterricht ist somit nicht die konkrete Gesamtheit (Gruppe) der in der Klasse anwesenden Lehrer und Schüler, sondern eine selektive Relationierung, die die unübersehbare Komplexität möglicher Relationierungen immer schon reduziert und nur so existieren kann.“ (Luhmann/Schorr <sup>2</sup>1999, 121) Die Besonderheit der so verstandenen unterrichtlichen Kommunikation ist, dass dieses „Sozialsystem [...] notwendige intervenierende Variable [ist – D.S.], wenn es gilt, psychische Prozesse der Schüler zu beeinflussen. Und in jeder Kommunikation, was immer sie psychisch auslöst und was immer psychisch durch sie bewegt wird, bezieht dieses Sozialsystem sich immer auch auf sich selbst.“ (Luhmann/Schorr <sup>2</sup>1999, 121; siehe ausführlich dazu auch Luhmann 2001, 111ff. und generell 1977)

Der kommunikative Selbstbezug des Sozialsystems findet aber noch nicht in der beschriebenen *einzelnen* Kommunikation statt. Mit dieser Anfangskennzeichnung wird nämlich erst das *Zustandekommen der unterrichtlichen Kommunikation* erklärt, sie reicht aber noch nicht aus, um die Aufrechterhaltung der Kommunikation und damit ein *Unterrichtssystem* zu begründen (siehe Herzog 2008, 101), und sie spezifiziert noch nicht deutlich genug, was die Besonderheit der *unterrichtlichen* Kommunikation ausmacht. Auch die Funktionsweise der Kommunikationen anderer Systeme lässt sich nämlich über die dreifache Selektion (Information, Mitteilung, Verstehen) darstellen, und auch ihre Kommunikation bleibt in den Folgen prinzipiell unbestimmbar.

Unterricht als System kommt erst dann zustande, wenn weitere Kommunikationen an die anfängliche, elementare Kommunikation anschließen. Das ist zunächst einmal eine Selbstverständlichkeit<sup>34</sup>. Die Besonderheit dieser Anschlusskommunikationen ist allerdings, dass es sich um speziell unterrichtliche Kommunikationen handelt, in denen man sich die *reflexive Operationsweise* (siehe Kieserling 1999, 155) der Kommunikation zunutze macht. Was damit genau gemeint ist, stelle ich nun kurz dar.

Luhmann selber sieht eine wichtige Eigenheit der unterrichtlichen Kommunikation darin, dass sie eine „absichtsvolle Kommunikation“ (Luhmann 2004, 118) ist, in der ein spezielles *Bemühen um ihren Erfolg* – das ganz unabhängig von der systemtheoretisch eingeschränkten Effektivität ist – erkennbar wird. Unterrichtlicher Erfolg besteht nämlich nicht allein darin, dass Kommunikation stattfindet, sondern er stellt sich – wenigstens der

<sup>34</sup> Praktisch ist das so selbstverständlich, dass Nassehi sogar vom „Fluch der Kommunikation“ (Nassehi 2011, 50) spricht, weil „sie immer weitergeht, nie zu einem eigenen Ende kommen kann. Sie kann natürlich enden, aber nie aus eigener Kraft, weder durch erzielten Konsens oder letzten Dissens, weder durch erschöpfende Behandlung des Themas noch durch sonstige Erfüllung. Und wenn ein Ende von Kommunikationsprozessen in der Kommunikation vorkommt, dann eben nur, weil es wiederum kommuniziert wird, was das Ende hinausögert.“ (Ebd.)

Annahme nach – erst dann ein, wenn die Kommunikation *zum Zweck der Erziehung* stattfindet. Dabei, so Luhmann, „denkt man zunächst an eine intentionale Tätigkeit, die sich darum bemüht, Fähigkeiten von Menschen zu entwickeln und in ihrer sozialen Anschlussfähigkeit zu fördern“ (Luhmann 2002a, 15). Wenn also unterrichtliche Kommunikation zu solchen Fähigkeiten führt, ist sie erfolgreich. Diese Luhmannsche Kennzeichnung kann allerdings nicht ohne weiteres übernommen werden, denn wie Herzog schlüssig zeigt (siehe Herzog 2008), weicht Luhmann hier von seinen eigenen Prämissen ab und wechselt von kommunikations- zu handlungstheoretischen Annahmen (siehe ebd., 105):

- Auf der *Ebene der theoretischen Darstellung* reicht der Verweis auf eine Absicht<sup>35</sup> nicht aus, es muss vielmehr eine *kommunikative Reformulierung dieser Absicht* erfolgen: Luhmanns kommunikationstheoretische Aussagen betreffen Unterricht als *soziales* System und beziehen sich *nicht* auf die Operationsweise der Teilnehmer als *psychische* Systeme. Die Frage nach ihren Absichten muss also indirekt gestellt werden und lauten, woran sie sich in der Operationsweise des sozialen Systems Unterricht – also der Kommunikation – erkennen lassen.
- Auf der *Ebene der tatsächlichen Wirkung* lässt sich dieser Zweck aus systemtheoretischer Sicht deswegen nicht erreichen, weil das „Individuum als Bewusstseinssystem [...] für Erziehung als kommunikatives System operativ unzugänglich“ (Prose 2003, 146) ist: Das Unterrichtssystem bildet ein vollständig geschlossenes System, „das die Komponenten, aus denen es besteht [das sind Kommunikationen – D.S.], durch die Kommunikation selbst erzeugt“ (Luhmann 2005b, 114). Alle Teilnehmer von Unterricht sind also „gefangen im Kommunikationsprozess – auch die Unterbrechung von Kommunikation müsste kommuniziert werden“ (Nassehi 2008, 41). Damit ist der Schluss, man könne durch die Kommunikation direkt Fähigkeiten fördern, strenggenommen nicht zulässig, weil das soziale System Unterricht das psychische System nicht direkt erreicht<sup>36</sup>.

Aus der vorgestellten kommunikationstheoretischen Perspektive lassen sich also keine handlungstheoretischen Folgerungen über eine absichtsvolle und effektive Kommunikation ableiten. Ich komme deswegen zur *kommunikationstheoretischen Reformulierung* der Annahme, dass Unterricht eine absichtsvolle Kommunikation sei (siehe Luhmann 2004, 118), die sich um die Förderung von Fähigkeiten bemühe (siehe Luhmann 2002a, 15): Entscheidend ist, dass die Annahme eines erzieherischen Zwecks der Kommunikation *Konsequenzen für die Anschlusskommunikationen* deutlich macht. In der Anschlusskommunikation werden die Kommunikationsakte nämlich so aufeinander *abgestimmt*, dass die Voraussetzungen für *Sinn-Verstehen* geschaffen werden. Durch das Sinn-Verstehen soll das Herstellen eines *gemeinsamen Sinnes* erreicht werden. Damit wird zwar immer noch nicht das prinzipielle Problem gelöst, dass Lehrpersonen eben nicht direkt „qua Erziehung

<sup>35</sup> Siehe für eine systemtheoretisch angeregte Auseinandersetzung mit der Kategorie der Absicht Luhmann/Schorr 1992.

<sup>36</sup> Wie bei der Darstellung des Kommunikationsbegriffs angesprochen, führt Kommunikation zu einer *auto-poietischen* Systembildung (siehe Luhmann 2005b, 114): „Nur Kommunikation kann Kommunikation beeinflussen; nur Kommunikation kann Einheiten der Kommunikation dekomponieren [...]; und nur Kommunikation kann Einheiten der Kommunikation kontrollieren und reparieren.“ (Ebd.) Zusammen mit der analytischen Unterscheidung der Operationen der unterschiedlichen Systeme lässt sich aus dieser Feststellung auch Luhmanns provokante Aussage, nur Kommunikation könne kommunizieren (siehe zum Beispiel Luhmann 2001, 95), verstehen.

Einfluß auf die Psychen der Schüler“ (Berndsen <sup>2</sup>1994, 62) nehmen können, aber so kann immerhin die Frage des Erfolgs von Kommunikation in *inhaltlicher Hinsicht* angegangen werden; denn dieser Erfolg kann nur durch die Anschlusskommunikation überprüft werden, „wenn also der ‚Empfänger‘ auf Anweisungen reagiert und selbst zur Mitteilung passender (oder unpassender) Informationen veranlaßt wird bzw. sich dazu genötigt sieht oder auch einfach nur Spaß dabei hat“ (ebd., 33f.).

Als *Zwischenfazit* lässt sich damit festhalten: Unterricht wird aus der gewählten kommunikationstheoretischen Perspektive Luhmanns ausschließlich als Kommunikation betrachtet. Dabei lassen sich die beiden grundlegenden Prozesse des Differenz- und des Sinn-Verstehens unterscheiden. Beide Prozesse finden innerhalb des kommunikativen Geschehens statt, eine direkte Einflussnahme auf andere Systeme (psychische Systeme) ist dabei aber nicht möglich (wohl aber eine kommunikative Hilfe beim Sinnaufbau innerhalb des sozialen Systems Unterricht). Wenn allerdings das Sinn-Verstehen zum Gegenstand der Kommunikation wird, dann kann das thematisiert werden, was den *gemeinsamen Sinn* der Kommunikation ausmachen soll. Damit stellt sich die Frage, wodurch genau es in der Anschlusskommunikation zu einem Sinn-Verstehen kommen und wie dadurch eine erzieherische Absicht ausgedrückt werden soll.

### 3.2.1 Kommunikationstheoretische Reformulierung der erzieherischen Absicht

Zunächst einmal lässt sich das Unterrichtssystem durch viele Eigenschaften kennzeichnen, die auch einfache Sozialsysteme ausmachen (siehe dazu Luhmann 1976a): Es sind mehrere Teilnehmer von Unterricht *anwesend*<sup>37</sup>, die sich gegenseitig *wahrnehmen*. Ein Großteil des Informationsaustausches findet in dieser „Form der sprachlosen, unthematisierten wechselseitigen Wahrnehmung statt“ (ebd., 7). Daneben nimmt das *Sprechen* „als Medium mündlicher Kommunikation“ (Luhmann 1998, 249) den zweiten großen Teil der Kommunikation ein<sup>38</sup>. Im Unterschied zur Wahrnehmung wird es als Handeln verstanden (siehe Luhmann 1976a, 8), und zwar als „intentionsgerichtetes, der Rückfrage ausgesetztes Handeln“ (ebd.). Weil die Inanspruchnahme dieses Mediums *Sprache* einen so großen Teil der unterrichtlichen Kommunikation ausmacht und in der Hauptsache zum Sinn-Verstehen beitragen soll, beziehe ich mich im Folgenden vor allem auf eben dieses Medium, um an ihm die *Reformulierung einer erzieherischen Absicht* vorzunehmen und die *Generierung von Sinnordnungen des Unterrichts* deutlich zu machen.

Das Medium *Sprache* kann in besonderem Maße zur Reformulierung von Absichten herangezogen werden, das stellt Kieserling noch deutlicher als Luhmann heraus: „Wie immer man über Sprache denken mag – sie kann sprechend nicht anders benutzt werden als zur Verdeutlichung einer Differenz von Information und Mitteilung. Wer überhaupt spricht, kann nicht gut bestreiten, daß dies ein Kommunikationsversuch ist. Er muß sich also mindestens die Absicht auf Kommunikation zurechnen lassen und kann danach allenfalls noch

<sup>37</sup> Zu beachten ist hierbei allerdings, dass „die einzelne Schulstunde, nicht aber die Schule als Organisation [...] auf der Grundlage von Anwesenheit integriert“ (Kieserling 1999, 27) ist.

<sup>38</sup> Hier muss deutlich betont werden, dass es sich bei Sprache nur um ein *Medium* handelt, nicht aber um die Grundoperation sozialer Systeme, die Kommunikation (siehe Nassehi 2009, 260): „Sprache kann als Medium nur in der Kommunikation Formen zum Weitergebrauch annehmen. Kommunikation unterscheidet sich von Sprache dadurch, dass sie die praktische, ereignishaft Rekursion von Ereignissen meint, die aneinander anschließen und deren Anschlusszusammenhang nicht bis ins letzte festgelegt ist.“ (Ebd., 262)



versuchen, eine eigene Version über die inhaltliche Bestimmung dieser Absicht durchzusetzen.“ (Kieserling 1999, 156)

In diesem Zusammenhang lässt sich dann auch die These aufstellen, „daß erst die Verwendung von Sprache die Zurechnung von Mitteilungsabsichten und damit die Selbstbeobachtung der Kommunikation in einem für alle praktischen Zwecke ausreichenden Maße ermöglicht. Sprache ist also nicht nur eine ins Unendliche gehende Diversifikation der Themen, sondern auch und vor allem ein Mechanismus, der die Reduktion von Kommunikation auf Handlung jederzeit möglich macht.“ (Ebd., 157) Diese Reduktion<sup>39</sup> ermöglicht es sozialen Systemen, festzustellen, „wer was gesagt hat und an wen man sich infolgedessen mit Nachfragen oder Kritik wenden muß“ (ebd., 155), wenn über Kommunikation kommuniziert werden soll. In diesem Sinne lässt sich eine erzieherische Absicht also mit dem Medium *Sprache* verbinden, konsequenterweise aber nicht mit der unterrichtlichen *Kommunikation*. Ungeklärt ist damit aber noch, wie der Sprechprozess – also der Gebrauch von Sprache – im Unterricht abläuft, sodass er als Ausdruck einer erzieherischen Absicht gedeutet werden kann, die das Sinn-Verstehen in ihren Mittelpunkt stellt.

### 3.2.2 Sinnordnungen des Unterrichts

Charakteristisch für das Sprechen sind Attribute, die seine Gestaltung zu einer permanenten *Herausforderung* machen: Sprechen ist „ein sehr zeitaufwändiger Prozeß, der auf eine sequenzielle Anordnung diskreter Einheiten angewiesen ist und daher pro Zeiteinheit nur wenige Nachrichten, diese aber mit hohem Informationswert (Selektivität) übermitteln kann“ (Luhmann 1976a, 8). Außerdem ist Sprechen „in der Interaktion in höherem Maße Aufmerksamkeitsfänger [...] als das wechselseitige Wahrnehmen. Es hat eben dadurch höhere Interferenz mit anderen Prozessen, einen höheren Störeffekt.“ (Ebd.) Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, bilden sich in der unterrichtlichen Anschlusskommunikation bestimmte *Ordnungen* durch Ausnutzung der kommunikativen Möglichkeiten heraus. Betrachtet man die Anschlusskommunikation näher, dann fällt nämlich auf, „daß solche Systeme [wie das Unterrichtssystem – D.S.] einerseits ihre Strukturen reproduzieren und andererseits Gelegenheiten in der Form von Zufällen erscheinen lassen. Das System reproduziert sich daher, könnte man sagen, als Einheit von Routinen und Zufällen, als Einheit von Ordnung und Unordnung.“ (Luhmann 2002a, 109) So werden eben immer nur *bestimmte* Beiträge aufgegriffen, andere nicht, oder es ergeben sich *Reihenfolgen* in den abgegebenen Beiträgen usw. Das Interaktionssystem *Unterricht* ist also ein spezieller Typus einer sozialen Ordnung (siehe Kieserling 1999, 25): „Wie immer [...] der Lehrer sich verhält: es entsteht eine Ordnung der Ausnutzung bzw. Nichtausnutzung von Gelegenheiten. Die Komplexität des Unterrichts gewinnt dadurch eine Form, auf die man sich einstellen kann. Und ‚Form‘ heißt, daß Bestimmtes zur Routine wird, an die weiteres Verhalten anschließen kann, und anderes im ‚unmarked space‘ der nichtberücksichtigten Möglichkeiten verbleibt.“ (Luhmann 2002a, 109)

<sup>39</sup> Sie hindert undifferenzierte Sozialsysteme gleichzeitig daran, „den Sinn des Handelns zu kollektivieren. Sie bestehen zwar aus Handlungen, müssen diese aber auf die beteiligten Personen zurechnen. Eine Zurechnung ausgewählter und besonders markierter Einzelhandlungen auf das soziale System selbst, wie sie für Organisationen oder politisch konstituierte Gesellschaften möglich ist, in denen eine zur Umwelt rechenschaftspflichtige Spitze für integriertes Außenhandeln ausdifferenziert werden kann, findet in der Interaktion wenig Anhaltspunkte.“ (Kieserling 1999, 54)

Da diese Möglichkeiten innerhalb des Universalmediums *Sinn* genutzt werden, lässt sich die unterrichtliche Kommunikation also immer (nachträglich) als jeweilige Ordnungsbildung in den bereits erwähnten drei Sinndimensionen (Sach-, Zeit- und Sozialdimension, siehe Teil II, Kapitel 3.1.4) beschreiben, denn sie hat einen *bestimmten* Sinnentwurf zur Folge, der sich aus der Ausnutzung *bestimmter* Möglichkeiten ergibt (siehe Abb. 6) und der – der Annahme nach – kommunikativer Ausdruck der erzieherischen Absicht ist. Unterrichtliche Kommunikation zeigt sich dann daran, dass diese Ordnungen nicht der Beliebigkeit ausgesetzt sind, sondern *über die Anschlusskommunikationen immer wieder reflexiv zum Gegenstand der Kommunikation werden*. Im Folgenden beschreibe ich die drei Ordnungsbildungen<sup>40</sup> genauer.

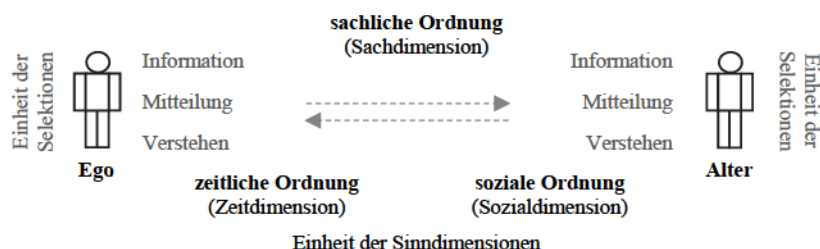


Abb. 6: Die drei Ordnungsbildungen der unterrichtlichen Kommunikation

### 3.2.2.1 Sachliche Ordnung

Wie in einfachen Sozialsystemen auch, wird der Sprechprozess im Unterricht *thematisch*<sup>41</sup> *konzentriert*, sodass sich die Teilnehmer „jeweils auf ein gemeinsames Thema [...] beziehen, zu dem die Beteiligten abwechselnd Aussagen beisteuern. Mit Hilfe eines Themas kann sich das kommunikative System gegenüber der Vielfalt von Wahrnehmungsprozessen, die es konstituieren, *nochmals selektiv verhalten*.“ (Luhmann 1976a, 9; siehe auch Berndsen<sup>2</sup> 1994, 74) Das ist auch durchaus quantitativ gemeint, denn in Interaktionen kann „nur jeweils *ein* Thema gleichzeitig behandelt werden“ (Kieserling 1999, 37). Eine solche thematische Konzentration leistet dreierlei, wobei sie insgesamt zu einer *sachlichen*

<sup>40</sup> Mit dieser Theoretisierung von Unterricht weiche ich von Luhmanns und Schorrs eigener Stoßrichtung ab, die die drei Sinndimensionen heranziehen, um ihre „These, daß das Erziehungssystem *strukturell* durch ein *Technologiedefizit* geprägt sei“ (Luhmann/Schorr 1982, 14), auszuführen. Sie nehmen an, dass sich die „Theorieanlage des Technologieproblems [...] um 1800 im Dreieck von *Kausalität* (mit Voraussetzung zeitlich-linearer, gesetzmäßiger Ordnungsfähigkeit), *Rationalität* (nach Maßgabe des Zweck/Mittel-Schemas) und *Sozialität* (unter der Bedingung der Einbeziehung der der Selbstreferenz der beteiligten Subjekte) ergeben“ (ebd., 16) hatte. Dieses „Technologieproblem weist darauf hin, dass Unterricht auf der Zeit-, der Sozial- und der Sachebene besondere Ansprüche an die Theoriebildung stellt“ (Scheunpflug 2004, 66), eben weil dort eine Auseinandersetzung mit dem Problem der Kausalität (Zeitdimension), dem Problem der Rationalität (Sachdimension) und dem Problem der Sozialität (Sozialdimension) (siehe Luhmann/Schorr 1982, 16ff; siehe dazu auch Scheunpflug 2004, 65ff) stattfinden muss.

<sup>41</sup> Thema können dabei sowohl *Dinge* als auch *Personen* werden: „Beide Begriffe beziehen sich auf Erwartungszusammenhänge, die in der Kommunikation selbst unterschieden und bezeichnet werden können. Beide können daher auch zum *Thema* von Kommunikation werden. Aber Personen kommen außerdem als *Absender* und als *Adressat* von Kommunikation in Betracht. An der Differenz von Dingen und Personen wird die Unterscheidung zwischen der Sachdimension und der Sozialdimension von Sinn und damit die für die Gesellschaft selbst geltende Differenz von System und Umwelt artikuliert.“ (Kieserling 1999, 76)



*Ordnung* der Kommunikation führt: *Erstens* fungiert sie „als Bestimmung und Reduktion systemeigener Komplexität, als Prinzip der Verknappung zugelassener Möglichkeiten, das dann als Voraussetzung dient für alle höheren Ordnungsleistungen im System“ (Luhmann 1976a, 9). *Zweitens* bringt diese Reduktion die „gemeinsame Aufmerksamkeit der Beteiligten“ (ebd.) mit sich und führt so zu einem „Zentralisierungseffekt“ (ebd.). *Drittens* gewinnt das Thema „eine eigene, von den einzelnen Beiträgen unterscheidbare Identität. Es kann dann zur Kontrolle der Beiträge benutzt werden und zwar in dem Sinne, daß feststellbar (und gegebenenfalls thematisierbar!) ist, ob Beiträge zum Thema passen oder abschweifen [...], ob sie das Thema fördern oder ob sie es verändern.“ (Ebd.) Dann gewinnt ein Thema einen „explizit *normativen Gehalt*. Abweichungen werden *als solche* bezeichnet und kritisiert, notfalls mit moralischen Beigaben, die erkennen lassen, daß Achtungsfragen involviert sind“ (Kieserling 1999, 201). Dabei ist dieser dritte Punkt<sup>42</sup> der thematischen Kontrolle für die pädagogische Anschlusskommunikation von besonderer Bedeutung: An ihm kann sich zeigen, ob die Kommunikation erfolgreich war, was dann der Fall ist, wenn die Beiträge anderer als inhaltliche Voraussetzungen für die eigenen, themenkonformen Beiträge genutzt werden.

### 3.2.2.2 Zeitliche Ordnung

Das Thema dient damit also als eine Art *Struktur*<sup>43</sup> (siehe Luhmann 1976a, 9) des Unterrichtssystems. Gerade mit dieser Struktur geht aber das Problem einher, „daß ein Thema nur eine begrenzte Kapazität für die Aufnahme von Beiträgen hat“ (Luhmann 1971c, 336). Dieses prinzipielle Problem führt dann in der Zeitdimension dazu, dass „sich eine serielle Ordnung der Systemereignisse ergibt und Verschiedenheiten im Nacheinander ausgedrückt werden müssen. Jeder, der sich an Diskussionen beteiligt hat, weiß, welche Opfer dies impliziert“ (Luhmann 1976a, 9). Die einzelnen Beiträge können eben immer nur *nacheinander* in das Gespräch eingebracht werden – wobei sich der Zwang zur *Serialität der Themen* auf der Ebene der Beiträge wiederholt (siehe Kieserling 1999, 37) und sich so eine *zeitliche Ordnung* der Kommunikation einstellt. Die serielle *Ordnung* der Beiträge bringt dann wiederum einige Schwierigkeiten für das Gespräch mit sich, denn bei „komplizierten Sachverhalten werden diese seriellen Anordnungen rasch ungeeignet, die Komplexität in der Zeitdimension zu reproduzieren [...]. Je länger die Diskussion dauert, umso schwieriger wird es, den Überblick über die Sequenz von Beiträgen zu behalten.“

<sup>42</sup> Luhmann führt noch eine vierte Leistung der thematischen Konzentration an: Das Thema kontrolliert „in gewissem Umfang den Rekrutierungsprozeß des Systems insofern, als neu Hinzukommende eine Weile hinzuhören und sich in das Thema einfinden müssen oder einen Wechsel des Themas erzwingen, wenn sie aufdringlich und als nicht zum Thema passend wahrnehmbar werden.“ (Luhmann 1976a, 9) Da ein bestehendes Unterrichtssystem aber so gut wie keine Fluktuation seiner Teilnehmer aufweist, spielt diese Leistung keine zentrale Rolle.

<sup>43</sup> Zusammengefasst zeigt sich seine strukturierende Funktion daran, „daß es doppelstufige Selektion ermöglicht, also Reduktion von Komplexität auf verschiedenen Ebenen, [...] nämlich einerseits die Wahl und Veränderung des Themas selbst und dann im Rahmen des Themas die Wahl der Beiträge. Bemerkenswert ist ferner, daß das Thema auch bewußt zur Kontrolle des Systems eingesetzt werden kann, indem man auftretende Störungen oder Probleme ‚formuliert‘, das heißt sprachlich auf den Kontext des Sprechens bezieht, [...] oder gar ‚thematisiert‘, das heißt ins Zentrum gemeinsamer Aufmerksamkeit bringt.“ (Luhmann 1976a, 9f.) Bei dieser strukturierenden Funktion zeigt sich aber die Nähe zu einem einfachen Sozialsystem, denn auch im Unterrichtssystem ist diese Struktur sehr schwach in dem Sinne, dass sie „zumeist nicht unabhängig von Art und Interessiertheit der jeweils Teilnehmenden festgehalten werden kann und deren Wechsel nicht überdauert“ (ebd., 9).

(Luhmann 1971c, 336) Zwar lösen Zwischenbilanzierungen, Resümees oder Fazits diese Schwierigkeit zunächst, aber durch sie läuft man „Gefahr, daß das vorher Diskutierte in eine feste Form gerinnt, dogmatisiert wird und in seinen Gründen mit den hernachkommenden Beiträgen nicht mehr verglichen wird“ (ebd., 336f.). Die Serialität der Beiträge hat dann auch eine entscheidende Konsequenz in der Sachdimension zur Folge. Es gibt „Grenzen der Themenkapazität diskutierender Systeme: Ihre Themen dürfen in Bezug auf Zahl, Varietät und Interdependenz einzelner Aspekte nicht zu komplex sein.“ (ebd.)

### 3.2.2.3 Soziale Ordnung

Das unausweichliche Problem des Nacheinanders der einzelnen Beiträge bringt gleichzeitig einen besonderen Gewinn für die Möglichkeit der Beteiligung am Gespräch mit sich: Erst „dies Ausweichen in die Zeitdimension [ist die – D.S.] Voraussetzung dafür, daß alle an allem teilhaben können“ (Luhmann 1976a, 9). Dabei ist aber zunächst einmal die *Möglichkeit* der Teilhabe an der Kommunikation gemeint, was auch die Wahrnehmung der einzelnen Beiträge umfasst. Zur Umsetzung dieser Möglichkeit muss dann ein Wechsel in der *Kommunikationsbeteiligung* erfolgen, denn die Serialität der Beiträge zwingt in der Sozialdimension dazu, unterschiedliche Sprecher zu Wort kommen zu lassen, wenn denn alle aktiv am Gespräch beteiligt werden sollen. Für diese *soziale Ordnung* ist dann allerdings erst einmal – anders als bei Luhmann, der Asymmetrie bzw. Komplementarität als Merkmale unterrichtlichen Handelns voraussetzt (siehe Herzog 2008, 109) – mit Herzog anzunehmen, „dass die doppelte Kontingenz, die er [Luhmann – D.S.] als Basis der Autokalyse sozialer Systeme postuliert [...], auch in pädagogischen Situationen gegeben ist“ (ebd., 108). Auf dieser Basis bilden sich dann Ordnungen durch die Ausnutzung von Beteiligungsmöglichkeiten heraus.

### 3.2.3 Vorordnungen des Unterrichts

Kommunikation führt also zu einer Ordnungsbildung in den drei Sinndimensionen, die bestimmte Anschlüsse innerhalb der Kommunikation *wahrscheinlicher* macht. Gerade diese Ordnung, die ihren besonderen Ausdruck im Medium *Sprache* findet, erlaubt es dann festzustellen, wer was wann gesagt hat, und damit die Anschlüsse der einzelnen Beiträge aneinander zu thematisieren. Durch die Möglichkeit der Zurechnung von Sprache als Handlung lässt sich diese Thematisierung dann als Ausdruck einer erzieherischen Absicht deuten.

Die Herausbildung dieser Ordnung ist dabei eine *eigene* Leistung der unterrichtlichen Interaktion, sie ist an das Unterrichtssystem *gebunden*. In diesem Sinne operiert es „autonom, das heißt: aus sich selbst heraus“ (Luhmann 2002a, 105). Anders als bei einem einfachen Sozialsystem, das sich zum Beispiel bei einer zufälligen Begegnung zweier Bekannter in der Stadt ergibt, fällt beim Unterrichtssystem aber schnell auf, dass es ihm weit weniger freisteht, an welchen Themen es die Kommunikation ausrichtet oder welche Zeit es dafür in Anspruch nimmt, kurz: Es fehlt „ihm nicht an Referenzen auf Organisation und Gesellschaft“ (ebd.). Diese Referenzen beziehen sich auf bestimmte *Vorordnungen* (siehe Abb. 7), auf die in der Interaktion Bezug genommen wird, und zwar wieder in *sachlicher, zeitlicher und sozialer* Hinsicht. *Sachliche* Vorordnungen liegen zum Beispiel in den Lehrplänen und Lehrbüchern vor, *zeitliche* in den 45 Minutentakten der Unterrichtsstunden

oder der Temporalisierung der Bildungsgänge in den Halbjahresplanungen oder *soziale* in den Hypothesen der sozialen Herkunft der Beteiligten oder deren Rollendifferenzierung<sup>44</sup>.

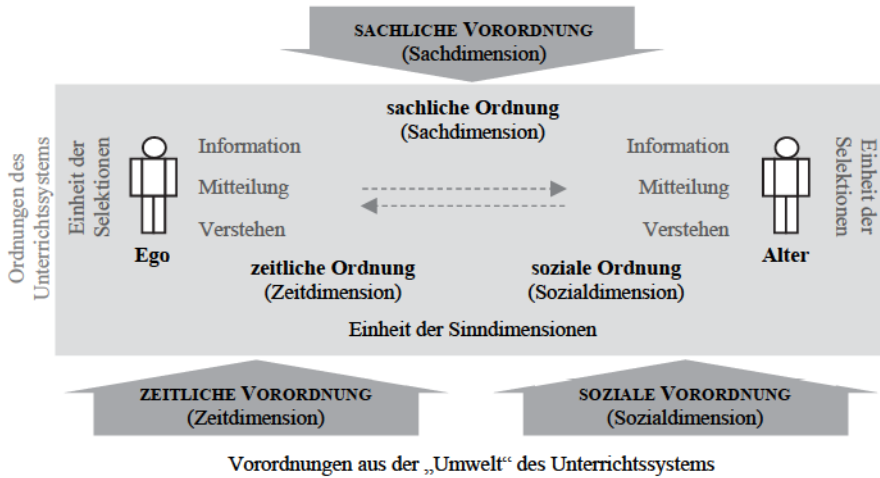


Abb. 7: Vorordnungen der unterrichtlichen Kommunikation

Die drei Vorordnungen haben zwei besondere Eigenschaften: *Erstens* werden sie im Unterricht in der Regel nicht ausdrücklich thematisiert, und *zweitens* haben sie nur so viel Bedeutung für die Sinnordnungen des Unterrichts, wie sich die Interaktion *tatsächlich auf sie stützt*. Die Vorordnungen wirken nicht allein schon dadurch auf die Interaktion ein, dass es sie gibt (siehe Kieserling 1999, 62, 68): „Es ist [...] in *keinem* Fall die Gesellschaft, die sich einfach durch überlegene Bedeutung ihres eigenen Systems der Interaktion aufdrängt. [...] Auch die Selektion der gesellschaftlichen Vorgabe ist also nur ein Sonderfall der Selbstselektion von Interaktionssystemen.“ (Ebd., 100) So entsteht auch kein „Widerspruch zur These eines autonomen, autopoietischen Interaktionssystems, denn diese Referenzen können nur in der Interaktion und nur durch die Interaktion sichtbar gemacht werden“ (Luhmann 2002a, 105). Das ist eben die besondere, „eigentümliche Autonomie der Interaktion: Sie kann Umwelthanforderungen und Erwartungen aus anderen Systemen berücksichtigen, aber nur durch Leistungen der Selbstsinngabe, also nur durch eigene Operationen, und nicht etwa dadurch, daß die Umwelt sich in das System einschaltet.“ (Kieserling 1999, 202)

Diese Selbstsinngabe ist für das Unterrichtssystem aber auch aus einem *strukturellen* Grund geboten, der mit dem *Komplexitätsgefälle* zwischen seiner Umwelt und ihm zu tun hat. Für das Verhältnis von Systemen und Umwelt gilt nämlich immer, dass diese *relativ*

<sup>44</sup> Hinzu kommt, dass es im Falle von Unterricht „*Typenprogramme* für die Durchführung der Interaktion“ (Kieserling 1999, 18) gibt, wie Kieserling die schon unabhängig von der Interaktion bestehenden strukturellen Elemente nennt. Diese Programme „erleichtern eine auch sprachlich eindeutige Bezeichnung (zum Beispiel als ‚Party‘ [oder eben als ‚Unterricht‘ – D.S.]) sowie ein gewisses Minimum an Vorverständigung über den allgemeinen Sinn der Zusammenkunft, das unter den Anwesenden nicht noch ausgehandelt werden muß. Außerdem dienen Typenprogramme als Lernregeln.“ (ebd.)



komplexer<sup>45</sup> ist als jenes (siehe Luhmann 1980, 1067): Systemen fehlt eine Eigenkomplexität, die der Höhe der Umweltkomplexität entspricht. Diese Eigenkomplexität wäre aber erforderlich, „um auf jeden Zustand der Umwelt reagieren bzw. die Umwelt genau systemadäquat einrichten zu können. Es gibt, mit anderen Worten, keine Punkt-für-Punkt-Übereinstimmung zwischen System und Umwelt (ein Zustand, der im übrigen die Differenz von System und Umwelt aufheben würde)“ (Luhmann 2002c, 47f.). Die Ausbildung einer Eigenkomplexität muss daher immer als *Reduktion von Komplexität* gedacht werden, die im Verhältnis von Umwelt und System geleistet wird (siehe dazu genauer Luhmann 1991, 207, 209). Dieses jeweils spezifische Verhältnis bewahrt Systeme auch davor, beliebige Reduktionen vorzunehmen: „Die in sich selbst offenen Relationen zwischen möglichen Elementmengen und möglichen Ordnungen werden ihrerseits begrenzt (was nicht notwendig heißt: auf Notwendiges reduziert), wenn man sie auf Bedingungen der Kompatibilität mit einer Umwelt bezieht. Nicht jede denkbare Konstellation von Elementen und strukturierenden Ordnungen ist auch in Bezug auf eine Umwelt möglich. Die Umwelt ‚verlangt‘ sozusagen, von internen Reduktionen und Mengensteigerungen in spezifischer Weise Gebrauch zu machen“ (ebd., 213; siehe auch 1976b, 941); und eine Möglichkeit dazu ist eben die kommunikative Ordnungsbildung (die Herausbildung einer Struktur [siehe Luhmann 2002c, 74]) im Unterrichtssystem, die sich unter Bezugnahme auf die spezifischen Vorordnungen gestaltet. Wie sehen diese Vorordnungen nun im Einzelnen aus?

### 3.2.3.1 Sachliche Vorordnungen

Dass es sachliche Vorordnungen für Themen gibt – und zwar selbst in einfachen Sozialsystemen, die sich im Alltag bilden –, zeigt sich allein schon an den *Beschränkungen* für die Beiträge, „die sich nicht einfach aus der situativen Gesprächsbereitschaft der gerade Anwesenden oder aus ihrem Selbstdarstellungsinteresse ergeben und damit auch nicht notwendigerweise harmonisieren“ (Kieserling 1999, 194). Themen sind auf bestimmte Arten und Weisen gesellschaftlich *differenziert*. Man kann also zu „einem gegebenen Thema nicht Beliebiges, sondern nur thematisch Passendes beitragen“ (ebd.), wenn auf bestimmte Anschlüsse in der Kommunikation gehofft wird. Die Kriterien dafür, was passend ist, können allerdings sehr verschieden sein. So kann die Einschätzung eines Beitrags zum Beispiel ebenso an einer Sachlogik wie an der sozialen Erwünschtheit oder einer Mode festgemacht werden. Gemeinsam ist den Kriterien nur, dass die „in der Sachbindung des Einzelthemas liegenden Beschränkungen [...] in einer entscheidenden Hinsicht nicht aus der Interaktion, sondern aus der Gesellschaft, in der die Interaktion abläuft“ (ebd.), stammen. Das gilt für das Unterrichtssystem gleichermaßen, wobei hier die Kriterien für die Beschränkung der Themen in einem noch geringeren Maße persönlich gewählt werden können, als das in einfachen Sozialsystemen möglich ist. Sie sind durch die Einbettung in die Institution und Organisation Schule in vielen Bereichen entpersonalisiert und formalisiert: „So verdankt die Interaktion im Erziehungssystem ihre Themen normalerweise nicht in

<sup>45</sup> Die Höhe der Komplexität kann an der Zahl der Elemente oder (nichtausschließendes „oder“) der Zahl der Relationierungen bemessen werden: „Messung und Vergleich können sowohl von der Zahl der Elemente als auch von der Zahl der zwischen ihnen verwirklichten Relationen ausgehen. Von höherer bzw. geringerer Komplexität (Komplexitätsdifferenz, Komplexitätsgefälle) kann man immer dann sprechen, wenn in beiden Hinsichten geringere Komplexität vorliegt. Das ist im Verhältnis eines Systems zu seiner Umwelt der Fall.“ (Luhmann 2002c, 49)



vollem Umfange sich selbst. Die Themen entsprechen vielmehr den Stundenplänen und Lehrplänen der jeweiligen Organisation und haben auf dieser Ebene eine eigene Logik, etwa im Hinblick auf Prüfungen und Prüfungsvorbereitungen, die die Grenzen ihrer Beweglichkeit in der Interaktion vorzeichnet.“ (Ebd., 202) Hauptbezugspunkte dieser pragmatischen Kriterien aus den Prüfungsbestimmungen sind die *fachwissenschaftlichen* Vorordnungen der jeweiligen Unterrichtsfächer.

### 3.2.3.2 Zeitliche Vorordnungen

Luhmann selbst führt eine begriffliche Unterscheidung ein, die dem Unterschied von *zeitlicher Ordnung* und *zeitlicher Vorordnung* Rechnung trägt. Er unterscheidet *Episoden* von *Perioden* (siehe Luhmann 2002a, 108), wobei erstere die zeitliche Ordnung im Unterrichtssystem und letztere seine zeitliche Vorordnung betreffen: „Episoden ergeben sich aus der Beschäftigung mit einem Thema oder mit einem Schüler. Über sie disponiert das Interaktionssystem des Unterrichts, zumeist unter maßgebendem Einfluß des Lehrers. Perioden sind dagegen organisatorisch vorgegebene Einteilungen, zum Beispiel Unterrichtsstunden oder Schuljahre oder Ferien. Die Episoden müssen sich den Perioden fügen. Das rechtfertigt den dominierenden Einfluß des Lehrers. Sowohl Episoden als auch Perioden haben sich der Summenkonstanzregel zu fügen: die Verlängerung einer Zeiteinheit geht auf Kosten anderer.“ (Ebd.) Wie bei den Themen auch, wird bei dieser Unterscheidung deutlich, dass für das Interaktionssystem Unterricht zwar Gestaltungsspielräume innerhalb der zeitlichen Rahmenbedingungen bereitstehen, dass ihm eine völlig freie Verfügung über Zeit aber nicht gegeben ist.

### 3.2.3.3 Soziale Vorordnungen

Während sich in der unterrichtlichen Interaktion durch die tatsächliche Ausnutzung der Redeverteilung eine soziale Ordnung herausbildet, in der zum Beispiel bestimmte Rede-rechte zugewiesen sind, gibt es eine entscheidende soziale Vorordnung, die dieser Ordnung vorgeschaltet ist: „die komplementäre, aber asymmetrische Rollenstruktur Lehrer/Schüler“ (Luhmann 2002a, 108; siehe auch Luhmann/Schorr<sup>2</sup> 1999, 115). Dass es gerade diese *zwei* Rollen sind, die eine so entscheidende Bedeutung für die Interaktion haben, hat damit zu tun, dass hauptsächlich zwei leitende Erwartungen an Unterricht gestellt werden: Im Unterricht soll *gelehrt* und *gelernt* werden (Komplementarität). Innerhalb der entsprechenden Rollen können sich „die Möglichkeiten einer interaktionseigenen *Rolledifferenzierung* [...] nicht sehr weit entwickeln“ (Kieserling 1999, 55), und auch die „Möglichkeiten für *Rangdifferenzierung* sind dementsprechend begrenzt“ (ebd.)<sup>46</sup>: Im Unterschied zum Beispiel zur ausdifferenzierten Aufbau- und Ablauforganisation von Organisationen werden die zwei leitenden Erwartungen nämlich in genau zwei Rollen kondensiert: der Rolle des *Lehrers* und der des *Schülers* (Lerners). Dabei ist die Rangdifferenzierung deswegen so gering, weil es nur eine Möglichkeit der Über- und Unterordnung dieser Rollen gibt, wenn es um die tatsächliche Organisation von unterrichtlichen Prozessen geht: Die Lehrerrolle ist der Schülerrolle übergeordnet, die Rollenstruktur ist also asymmetrisch. (Wenn es allerdings um die *Bedeutung* der Rollen in funktionaler Sicht geht,

<sup>46</sup> Dabei ist selbst diese dichotomische Rollenstruktur relativ instabil, und sie „gerät, da sie nicht interaktions-spezifisch genug konzipiert und als Struktur der Gesellschaft nicht auf gerade dieses Interaktionssystem eingestellt sein kann, sehr leicht durcheinander“ (Kieserling 1999, 55f.).

dann ist die Schülerrolle der Lehrerrolle übergeordnet: Alle Bemühungen eines Lehrers sind auf die Schülerrolle gerichtet.)

*Asymmetrisch* ist diese Rollenstruktur insofern, als sie „die Autorität, Situationskontrolle und Redezeit massiv zugunsten des Lehrers disbalanciert. Das heißt nicht, daß der Lehrer in allen Situationen seine *strukturell* garantierte Überlegenheit auch durchsetzen kann, und erst recht nicht, daß dies pädagogisch ratsam wäre.“ (Luhmann 2002a, 108) Eine solche Ungleichverteilung ist aber mindestens aus *gesprächsfunktionaler* Sicht gegeben: „Kommunikation im Felde wechselseitiger Wahrnehmung erfordert *gleichzeitiges* Reden und zuhörendes Schweigen. Angesichts der Größe und Komplexität des Systems muß daher die Beteiligung an der Kommunikation geregelt werden. Dies geschieht mit Hilfe der Rollendifferenzierung von Lehrer und Schülern. Der Lehrer darf immer. Die Schüler müssen sich auf das Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens stützen; sie müssen sich melden. Das allgemeine Verbot des Dazwischenredens, das auch in Familien beachtet werden muß, genügt nicht.“ (Ebd., 105)

Dass es dabei gerade der Lehrer ist, der die Regelung des Gesprächs übernehmen darf, liegt daran, dass seine Rolle in der Institution und Organisation Schule professionalisiert ist, er also eine spezifische und standardisierte berufsbiografische Entwicklung nehmen muss, um die zertifizierte Qualifikation zu erhalten, unterrichten zu dürfen. Aus dieser Entwicklung resultiert ein *Bildungsgefälle* zwischen Lehrern und Schülern: Während Lehrer aus ihr als Experten für die „Sache“, die sie vertreten (Fachexperten), und für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen zur Thematisierung der Sache hervorgehen (Unterrichtsexperten), sind Schüler (als Lerner) während ihrer gesamten Schulzeit die Adressaten der Lehrtätigkeiten. Damit trägt ein Lehrer per institutionellem Auftrag die Verantwortung für seinen Unterricht, und diese Verantwortung geht eben mit einer bestimmten Art der Weisungsbefugnis einher.

Neben dieser vorgegebenen Rollenstruktur gibt es zwei weitere, besondere soziale Vorordnungen, durch die sich das Interaktionssystem Unterricht auch deutlich von den meisten anderen einfachen Sozialsystemen unterscheidet. *Erstens* sind Schüler bis zu einem festgelegten Alter gesetzlich dazu *verpflichtet*, eine Schule zu besuchen (allgemeine Schulpflicht), und *zweitens* werden die Schüler und Lehrer einander *zuteilt* (siehe ebd., 108): „Sie wählen einander nicht selbst aufgrund einer vermuteten Affinität. Das Interaktionssystem Unterricht muß deshalb seine eigene Ordnung, seine ‚Selbstorganisation‘, auf der Basis der Unfreiwilligkeit des Zusammenseins aus einigen ‚anstaltlichen‘ Vorgaben gewinnen.“ (Ebd.)

Die Zuteilung kann dann in der Konsequenz dazu führen, dass die Teilnehmer von Unterricht ein sehr *verschiedenes Kapital* zum Beispiel in kultureller oder ökonomischer Hinsicht mitbringen (Heterogenität der Merkmalsverteilungen).

#### 4 Überführung der objekttheoretischen Annahmen in eine Metatheorie

Die bisher dargestellte Objekttheorie ist reduktiv und abstrakt gehalten. Sie bezieht sich ausschließlich auf die *Operation der Kommunikation* des sozialen Systems Unterricht und fokussiert auf die *drei Sinndimensionen*: Im Unterricht bilden sich im Universalmedium *Sinn* – umgesetzt im Medium *Sprache* – jeweils spezifische *Ordnungen in der Sach-, Zeit- und Sozialdimension* heraus. In diesen Ordnungen finden sich zahlreiche Bezüge zu *sachlichen, zeitlichen und sozialen Vorordnungen* des Unterrichtssystems, die durch die

Nutzung in der Interaktion selbst hergestellt werden. Weiter führe ich diese objekttheoretischen Annahmen nicht aus, da sie hinreichend sind, um zu einer analytisch trennscharfen Hypothese zu führen, die die *metatheoretische Wendung* der objekttheoretischen Annahmen darstellt. Ich lese didaktische Theorien auf diese objekttheoretischen Annahmen hin so, als würden sie *Unterricht generell als Wahrnehmung von Ordnungsaufgaben verstehen, die sich mit Luhmann nun in die Herstellung einer sachlichen, zeitlichen und sozialen Ordnung der Kommunikation unterscheiden lassen, die allerdings, gemäß der Gleichzeitigkeit der Konstitution der drei Simddimensionen – Luhmann spricht von einem „Kombinationszwang“ (Luhmann 2002c, 127) –, immer miteinander verbunden gedacht werden müssen.*

Diese Auffassung von Unterricht als *geordneter Sinnstiftung* ermöglicht eine Topologie zur Beschreibung didaktischer Theorien und ihrer spezifischen Perspektivität auf Unterricht, wobei ich das eher *handlungstheoretisch* begründete Verständnis allgemeindidaktischer Theorien *kommunikationstheoretisch* rekonstruiere, sodass sich für sie annehmen lässt: *Diese Theorien unterscheiden sich dadurch, dass sie jeweils schwerpunktmäßig Ordnungsvorschläge für die Kommunikation in einer der drei Dimensionen machen (und Unterricht dadurch auch in eine Abhängigkeit von den jeweiligen Vorordnungen setzen). Entsprechend der Zuordnung bedeutet Unterricht in den jeweiligen Theorien also eher eine sachliche, zeitliche oder soziale Ordnung der Kommunikation:*

- *Unterrichtliche Kommunikation als sachliche Ordnung:* Didaktische Theorien, die sich vorrangig auf die *sachliche Dimension* von Sinn beziehen, zielen schwerpunktmäßig auf die Ordnung des Themas, an dem sich die Unterrichtskommunikation ausrichtet und das über die Beiträge der Teilnehmer seine Gestalt bekommt. Diese Theorien fragen also nach einer *sachlichen Ordnung*, die regelt, *worüber* gesprochen wird. Als Analyse- und Planungsbereiche thematisieren sie dazu zum Beispiel die Wahl und Einordnung des Themas in Orientierung an der Fachstruktur, den Nachweis seiner (bildungstheoretischen) Legitimation, seine Unterteilung in Sachbereiche, Ebenen, Elemente, die Bestimmung des Umfangs und Schwierigkeitsgrades, die Setzung von fachlichen Zielen, die Formulierung von Aufgabenstellungen oder die Festlegung der Art und Weise der Bearbeitung des Themas. Zu berücksichtigende *Vorordnungen* sind in diesen Theorien besonders die thematischen Vorgaben in Lehrplänen oder Prüfungs- und Übergangsbestimmungen, Schulbücher, an der Schule vorhandene Lehr- und Lernmittel oder spezifisch sachliche Vorerfahrungen der Schüler.
- *Unterrichtliche Kommunikation als zeitliche Ordnung:* Im Unterricht kann nicht über alles zugleich gesprochen werden. Zudem kann sich nicht jeder Teilnehmer jederzeit in das Gespräch einbringen. Die Beiträge können daher nur aufeinanderfolgend formuliert werden, wobei ihre gesamte Abfolge einer jeweils bestimmten Form genügen muss. Didaktische Theorien, die vorrangig die *zeitliche Dimension* von Sinn bearbeiten, konzentrieren sich auf diese Abfolge. Sie fragen nach einer *zeitlichen Ordnung*, die den *Ablauf* unterrichtlicher Kommunikation beschreibt. Die Analyse- und Planungsbereiche, die in diesen Theorien besprochen werden, sind daher etwa die Zeiträume der Planung (von Ganzjahresplanungen bis hin zu einzelnen Unterrichtssequenzen) und entsprechend die Chronologie von Zielen, die Unterscheidung und Gestaltung von Phasen (Artikulation) der Unterrichtseinheiten bzw. -stunden, die Wahl bzw. Variation von Methoden (zum Beispiel ganzheitlich-analytisch vs. elementhaft-synthetisch) innerhalb der Phasen, die Abfolge von Lehr-Lerntätigkeiten oder die Bestimmung von

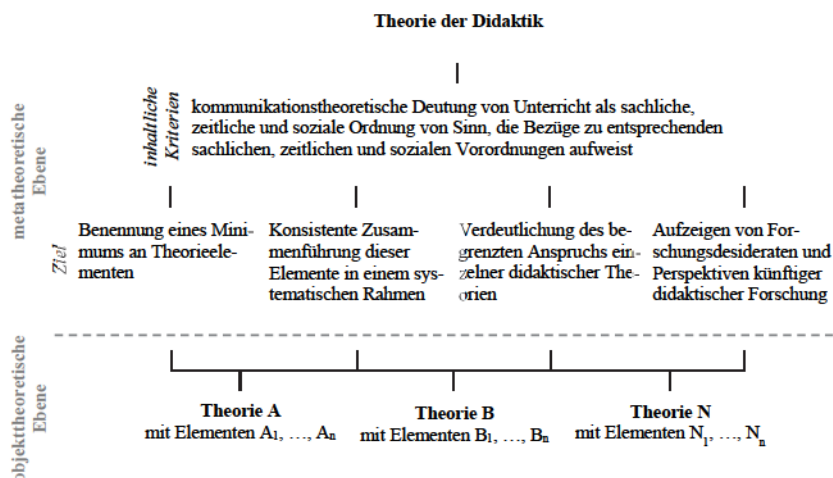


Schritten der Aufgabenbearbeitung. Als *Vorordnungen* werden hier besonders die zeitlichen Vorgaben der Lehrpläne und Prüfungsordnungen relevant, ebenso wie die Stundenpläne oder der zeitliche Rahmen der Unterrichtsstunden bzw. die zur Verfügung stehende Gesamtzeit in einem Unterrichtsfach.

- *Unterrichtliche Kommunikation als soziale Ordnung*: Unterricht ist ein soziales Phänomen, bei dem mehrere Teilnehmer in die Kommunikation einbezogen werden und der Anschluss eines Beitrags an einen anderen einen Wechsel der Kommunikationsbeteiligung voraussetzt. Didaktische Theorien, die sich vorrangig auf diese *soziale Dimension* von Sinn fokussieren, fragen nach einer *sozialen Ordnung*, die die Art und Weise regelt, *wer unter welchen Bedingungen* welche Möglichkeit hat, mit wem zu kommunizieren. In diesen Theorien werden schwerpunktmäßig Analyse- und Planungsbereiche wie die Wahl der Sozial-, Aktions- oder Gesprächsformen, die Gestaltung von Rückmeldungen oder personale Bedingungen der Teilnahme wie Motivation oder der Unterrichtsstil besprochen. Als *Vorordnungen* kommen hier besonders die Sozialziele in Lehrplänen, die Zusammensetzung der Klasse, Persönlichkeitsmerkmale der Lehrenden und Lernenden oder durch Sozialisation erworbene Verhaltenspräferenzen und -muster zur Sprache.

Die bisher erläuterten theoretischen Vorentscheidungen stellen das Raster für die Analyse vorliegender allgemeindidaktischer Theorien dar, das sich nun in die folgende Form bringen lässt (siehe Abb. 8): Während die *formalen Anforderungen an die Theoriebildung* (Abstraktionsgrad, begriffliche Unabhängigkeit, Allgemeingrad, Fokussiertheit, Systematik und Vollständigkeit – siehe Teil I, Kapitel 2) zur Wahl der Bezugstheorie und zur entsprechenden Konstruktion der vorgeschlagenen Theorie der Didaktik geführt haben, geben ihre *inhaltliche Ausführung* mit Hilfe der Kommunikationstheorie und des Sinnbegriffs Luhmanns (siehe Teil II, Kapitel 3) und ihre *Aufgaben* (siehe Teil I, Kapitel 1) die *Kriterien* und das *Ziel* der Analyse der Einzeltheorien vor: Die ausgewählten allgemeindidaktischen Objekttheorien werden nur auf *metatheoretischer Ebene* – also auf der Ebene einer Theorie der Didaktik – daraufhin untersucht, welche Art von *Ordnung* der unterrichtlichen Kommunikation sie schwerpunktmäßig vertreten, und zwar mit dem Ziel, *erstens* ein Minimum an Theorieelementen zur Theoretisierung von Unterricht zu benennen, *zweitens* diese Elemente systematisch zusammenzuführen, dadurch *drittens* den begrenzten Anspruch einzelner Theorien deutlich zu machen und *viertens* Perspektiven künftiger Forschung aufzuzeigen.





**Abb. 8:** Metatheoretisches Raster zur Analyse vorliegender allgemeindidaktischer Objekttheorien



## Teil III

### 1 Differenzierung und Konkretisierung der Metatheorie

Eine Gemeinsamkeit der vielen vorliegenden didaktischen Theorien besteht darin, dass sie auf die „Totalerfassung des didaktischen Feldes“ (Peterßen <sup>6</sup>2001, 21) aus sind und sich auf die „Ganzheit des Unterrichts“ (Ditton 2002, 200) beziehen. Auch wenn die von diesem Anspruch geleiteten Beschreibungen „von Strukturmerkmalen des Unterrichts eine lange Tradition“ (Blömeke/Müller 2008, 240) haben, werden sie allerdings deswegen zum Problem, weil jede Theorie trotzdem nur eine selektive Perspektive auf dieses Feld einnimmt, diese Perspektive dann allerdings unzulässigerweise für das Ganze ausgibt und gegebenenfalls noch verabsolutiert. Erkennbar wird dieses Problem daran – um mit Peterßen zu sprechen –, dass sich beinahe jede Theorie eines eigenen *zentralen Begriffes* (siehe Peterßen <sup>6</sup>2001, 37) bedient und damit die Ganzheit des Unterrichts zur Sprache bringen will (*Pars pro Toto-Denken*) (siehe Teil I, Kapitel 1).

Diese zentralen Begriffe werden zwar „als begründete Kategorien zur Bezeichnung didaktischer Theorien und deren Abgrenzung gegen andere Ansätze“ (ebd., 38) genutzt; schon an der tabellarischen Übersicht über die vorliegenden didaktischen Theorien (siehe Tab. 1) wird aber deutlich, dass diese Begriffe sehr zahlreich und dadurch – so lautet eine leitende Annahme dieser Arbeit – kaum anschlussfähig für Forschungszwecke in der Absicht systematischer Theoriebildung sind. Diese unbefriedigende Situation war im vorangegangenen Teil der Anlass, eine Metatheorie der Didaktik zu entwickeln, mittels derer die *spezifischen* Aussagen der einzelnen didaktischen Objekttheorien beschrieben, dadurch die jeweilige Aussagekraft dieser Theorien systematisch bestimmt und damit Desiderate, aber auch Anschlussmöglichkeiten der jeweiligen Theorien deutlich aufgezeigt werden können. Im Ergebnis bestünde dann die Chance, die didaktische Perspektivenvielfalt auf Unterricht für die didaktische Forschung nutzbar zu machen.

Auch in dieser Metatheorie mussten allerdings Entscheidungen für entsprechende zentrale Begriffe getroffen werden, wobei diese Entscheidungen aus dem begründeten Forschungsinteresse heraus gefällt wurden, eine systematische Perspektive auf die didaktische Forschungslage einzunehmen. Im Ergebnis wird in der vorgeschlagenen Metatheorie der Didaktik ein *kommunikationstheoretisches Verständnis von Unterricht* begründet, nach dem Unterricht als ein Zusammenspiel von *sachlicher, zeitlicher und sozialer Ordnung* gedacht wird, das seinerseits (allerdings nicht im Sinne eines strukturfunktionalistischen Determinismus) auf *sachlichen, zeitlichen und sozialen Vorordnungen* beruht. Die leitende Annahme dieser Arbeit ist dabei, dass sich jede didaktische Theorie – trotz der unterschiedlichen zentralen und zentrierenden Begriffe – schwerpunktmäßig auf eine der drei Ordnungen des Unterrichts beziehen lässt.

Um diese Annahme zu überprüfen, reichen allerdings die eingeführten Ordnungsbegriffe nicht aus, weil sie zunächst noch zu allgemein und abstrakt formuliert sind. In Ergänzung

dazu muss auch der jeweilige Begriffsinhalt spezifisch und konkret (im weiten Sinne einer operationalen Definition) bestimmt werden, nur dann lässt sich eine präzise und gründliche Untersuchung der vorliegenden didaktischen Theorien vornehmen. Deshalb wird in diesem Teil der Arbeit die Frage geklärt, *was genau mit den kommunikationstheoretisch formulierten Kategorien der sachlichen, zeitlichen und sozialen Ordnungen gemeint ist*. Das Ergebnis soll dabei eine *Konkretisierung der Theorieelemente der drei Ordnungen* sein. Wie die Unterscheidung der Sach-, Zeit- und Sozialdimension, ist auch die Bestimmung dieser Elemente *analytisch* gemeint, obwohl die Dimensionen in konkreten Sinnphänomenen faktisch zusammenfallen. Für diese analytische Bestimmung soll jede der Dimensionen deshalb – in Anlehnung an die Merkmalsbildung in der empirischen Forschung – eindeutig definiert sein (Genauigkeitskriterium), die jeweils anderen Dimensionen ausschließen (Exklusivitätskriterium) und das jeweilige Merkmal „erschöpfend“ (bzw. aussagekräftig) beschreiben (Exhaustivitätskriterium) (siehe Bortz/Döring 2006, 140).

Diese Konkretisierung wird hauptsächlich deduktiv, also *theoriegeleitet* (siehe ebd., 330), vorgenommen, sodass die so entwickelten Kategorien anschließend „an das Material herangetragen“ (ebd.) werden können. Die Bezugstheorie bleibt dabei, wie in Teil II dieser Arbeit ausgeführt, hauptsächlich Luhmanns Kommunikationstheorie. Bei der Konkretisierung der Kategorien sollen allerdings auch die vorliegenden didaktischen Theorien Berücksichtigung finden, denn nur so kann die angestrebte didaktische Metatheorie die geforderten Beschreibungs- und Ordnungsleistungen erbringen (siehe dazu Teil II, Kapitel 1): Da die Luhmannsche Theorie nämlich in keinem Zusammenhang mit den meisten didaktischen Theorien steht, könnte das Risiko bestehen, sachlich unzutreffende Kategorien zu bilden, die dann zu artifiziellen Auslegungen der didaktischen Theorien führen würden. Deswegen werden im Folgenden die Luhmannschen Annahmen mit Elementen der vorliegenden didaktischen Theorien zusammengebracht, um so Anschlussmöglichkeiten für deren sachangemessene Interpretation zu schaffen. Diese Verknüpfung in konkretisierender Absicht ist eine *Eigenleistung*, weil es *keine* vorliegenden Theorien gibt, auf die dabei zurückgegriffen werden könnte.

Eine direkte Übernahme solcher Elemente aus den vorliegenden didaktischen Theorien ist dabei allerdings nicht möglich; denn beinahe alle vorliegenden didaktischen Theorien schließen „alle die Konstruktionsmerkmale ein, die für handlungstheoretische Theoriebildung konstitutiv sind“ (Scheunpflug 2001, 13; siehe dazu auch Messner 1975; Wieser 2013). Damit entsprechen sie aber nicht der zentralen kommunikationstheoretischen Perspektive dieser Arbeit<sup>47</sup>. Deshalb stammen die im Folgenden eingeführten konkreteren Kategorien zwar aus den handlungstheoretisch orientierten didaktischen Objekttheorien, sie werden aber alle im Sinne der vorgeschlagenen Metatheorie der Didaktik *kommunikationstheoretisch reformuliert*. Diese Reformulierung geht gleichzeitig mit der *begrifflichen Abstraktion* derjenigen Elemente einher, die für die Metatheorie unter Bezugnahme auf die vorliegenden didaktischen Objekttheorien gewonnen werden. Ohne eine solche Abstraktion wäre nämlich die formale Anforderung der begrifflichen Unabhängigkeit, die in Teil II, Kapitel 2 an die Bildung der Metatheorie gestellt wurde, nicht gewahrt und es

<sup>47</sup> Außerdem verlangt diese theorieübergreifende Konkretisierung der Kategorien immer noch nach einem höheren Abstraktionsgrad, als er in den Objekttheorien selbst vorliegt. Nur so ist die Möglichkeit der Analyse unterschiedlicher einzelner Theorien gewährleistet (siehe Teil II, Kapitel 2).



käme zu dem logischen Widerspruch, die didaktischen Objekttheorien mit der Hilfe der in ihnen verwendeten Begriffe als Oberbegriffe analysieren zu wollen.

Die folgende Konkretisierung wird sich allerdings *nur* auf die sachliche, zeitliche und soziale *Ordnung des Unterrichts* beziehen, die jeweiligen *Vorordnungen* finden nur am Rande und nicht systematisch Berücksichtigung. Der Grund für diese Einschränkung der Perspektive liegt darin, dass die Vorordnungen auch in den meisten didaktischen Theorien nur eine nebeneordnete (oder sogar keine) Rolle spielen, sodass die Analyse der Thematisierung der unterrichtlichen Ordnungen in den Theorien den größten (systematischen) Ertrag verspricht. Selbst wenn nämlich die Vorordnungen zur Sprache kommen – so etwa die sachlichen Vorordnungen des Lehrplans in Klafkis didaktischer Analyse (siehe Klafki <sup>10</sup>1975, 127f.) –, dann werden hauptsächlich die unterrichtlichen Konsequenzen dieser Vorordnungen thematisiert.

Das Vorgehen in diesem dritten Teil sieht folgendermaßen aus: In einem *ersten Schritt* wird die Bedeutung der jeweiligen Kategorie der unterrichtlichen Ordnung zunächst grob im Luhmannschen Sinne erläutert. In diese Erläuterung fließen noch keine Elemente didaktischer Theorien mit ein. Erst im *zweiten Schritt* findet dann die Konkretisierung der jeweiligen Kategorie durch die Differenzierung in einzelne Analysekategorien statt. Diese (Unter-)Kategorien der unterrichtlichen Ordnungen werden kurz objekttheoretisch näher für sich bestimmt und in einen Zusammenhang gebracht. Dabei werden sie im Weberschen Sinne eines „begrifflich konstruierten *reinen* Typus“ (Weber <sup>6</sup>1984, 19) (*Idealtypus*) gedacht. Für die Bestimmung dieser Typen werden dann sowohl Luhmanns Überlegungen weitergeführt als auch Elemente aus den einzelnen didaktischen Theorien mit aufgenommen. Um die didaktischen Theorien auf diese Kategorien hin gründlich prüfen zu können, werden die derart gebildeten Kategorien schließlich in einem *dritten Schritt* jeweils metatheoretisch gewendet und in *konkrete Leitfragen* überführt, die die Untersuchung der vorliegenden didaktischen Theorien in der jeweiligen Ordnung strukturieren sollen. Damit ist das Vorgehen des dritten Teils strukturäquivalent zum zweiten, weil auch hier zunächst objekttheoretische Überlegungen zum Unterricht angestellt werden, die anschließend aber eine metatheoretische Funktion bei der Analyse der didaktischen Theorien zugesprochen bekommen.

Zur besseren Orientierung ist das Ergebnis dieses dritten Teils in Tabelle 2 vorweggenommen. In der ersten Spalte sind die drei *Hauptkategorien* der sachlichen, zeitlichen und sozialen Ordnung von Unterricht eingetragen. In der zweiten Spalte sind die jeweiligen *Unterkategorien* angeführt, die die Hauptkategorien konkretisieren sollen. In der dritten Spalte finden sich dann die spezifischen *Leitfragen*, die mit den jeweiligen Unterkategorien verbunden sind und die bei der Analyse an die didaktischen Theorien gerichtet werden.

**Tab. 2:** Metatheoretische Analysekategorien mit ihren jeweiligen Unterkategorien und Leitfragen

Analysekategorien	Unterkategorien	Leitfragen
Die sachliche Ordnung von Unterricht	<i>Auswahl des Themas bzw. der thematischen Elemente</i>	a) Welche Aussagen zur grundsätzlichen Themenfindung und -wahl für die unterrichtliche Kommunikation werden getroffen? b) Welche Möglichkeiten der Unterscheidung und Auswahl von thematischen Aspekten werden bestimmt?
	<i>Legitimation</i>	Welche Legitimationsstrategien für die Auswahl eines Themas bzw. seiner thematischen Aspekte werden vorgeschlagen?
	<i>Einordnung des Themas</i>	a) Welche Bedingungen der Kontextuierung eines Themas werden begründet? b) Werden diese Bedingungen gegebenenfalls schon – in einer Selbstbeschreibung der eigenen Theorie bzw. ihrer Aussagemöglichkeiten – problematisiert?
	<i>Relationierung des Themas/der thematischen Elemente</i>	a) Welche Aussagen über mögliche Perspektivierungen von Themen werden getroffen, und b) welche Möglichkeiten der Reflexion eingenommener und denkbarer weiterer Perspektiven werden benannt?
	<i>Normierung</i>	Werden spezifische Perspektiven bestimmt, die – neben anderen möglichen – unabdingbar bei der Wahl der Themen und ihrer Elemente sein sollen?
	<i>Kategorienbildung</i>	Welche Möglichkeiten zur Bildung von Kategorien werden in der jeweiligen Theorie benannt?
	<i>Stellvertretung des Themas</i>	a) Welche Kriterien für die Wahl von Repräsentanten eines Themas werden aufgeführt? b) Werden Vergewisserungsmöglichkeiten zum Verhältnis von Repräsentant und Thema bereitgestellt?
	<i>Merkmalsbestimmung des Repräsentanten</i>	Werden Bedingungen zur näheren Prüfung der Merkmale und Eigenschaften von Repräsentanten der Unterrichtsthemen angeführt?
	<i>Gesprächsformen und -kriterien</i>	Werden (gegenstandsorientierte) Aussagen über unterrichtliche Gesprächsformen bzw. Kriterien für Gesprächsbeiträge formuliert?

*Fortsetzung auf der nächsten Seite.*

Analysekategorien	Unterkategorien	Leitfragen
Die zeitliche Ordnung von Unterricht	<i>Gleichzeitigkeit und zeitliche Abfolge</i>	Liegt der Schwerpunkt der Überlegungen der jeweiligen didaktischen Theorie eher auf der Gleichzeitigkeit des kommunikativen Geschehens (Indifferenz gegenüber der Abfolge) oder eher auf der Abfolge der unterrichtlichen Kommunikation?
	<i>Anordnung von Themen bzw. thematischen Aspekten</i>	Welche Arten von Abfolgen der Themen bzw. thematischen Elemente werden in der jeweiligen Theorie beschrieben?
	<i>Abfolge von Kommunikationsbeiträgen (Lehr-Lernhandlungen)</i>	Werden in der jeweiligen Theorie einzelne Schritte der unterrichtlichen Kommunikation in ihrer zeitlichen Abfolge beschrieben?
	<i>Methoden</i>	Welche Aufgabe wird Methoden in der jeweiligen Theorie zugesprochen, und welche Methoden werden benannt?
	<i>Artikulation</i>	Welche Aussagen über die Abfolge und Kennzeichnung der einzelnen Schritte einer Unterrichtsstunde bzw. -einheit werden in der jeweiligen Theorie getroffen?
	<i>Zielbestimmung</i>	Welche Funktionen für die zeitliche Ordnung der Kommunikation werden Zielen in der jeweiligen didaktischen Theorie zugesprochen?
	<i>Geschichtlichkeit</i>	Thematisiert die jeweilige didaktische Theorie neben der zeitlichen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation auch die Zeitlichkeit der eigenen Theoriebildung und umgrenzt sie damit also ihren eigenen Geltungsanspruch?
Die soziale Ordnung von Unterricht	<i>Sozialformen</i>	Werden in der Theorie nähere Angaben zur Art und Funktion von Sozialformen gemacht?
	<i>(Sprecher-)Rollen</i>	Welche Aussagen werden über die (Sprecher-) Rollen der Teilnehmer an der unterrichtlichen Kommunikation und über deren Verhältnis zueinander getroffen?
	<i>Verhaltenskoordination und Kooperation</i>	Welche spezifischen Überlegungen zur Verhaltenskoordination und Kooperation werden in der jeweiligen Theorie angestellt?
	<i>Interaktions- bzw. Aktionsformen</i>	Welche nähere Bestimmung der einzelnen Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern wird in der jeweiligen Theorie vorgenommen?
	<i>Unterrichtsgespräche</i>	Welche Aussagen werden über das Führen von Unterrichtsgesprächen getroffen?
	<i>Verhaltensnormierung</i>	Wie wird das kommunikative Verhalten der einzelnen Unterrichtsteilnehmer näher bestimmt und gegebenenfalls sogar normiert?

### 1.1 Die sachliche Ordnung von Unterricht

Die sachliche Ordnung von Unterricht baut auf der grundsätzlichen Unterscheidung von innen und außen auf (siehe zum Beispiel Luhmann 2002c, 114): Die Beiträge der Kommunikationsteilnehmer werden daraufhin geprüft, ob sie zum Thema gehören sollen (innen) oder nicht (außen). Diese Prüfung geschieht in der Anschlusskommunikation, in der

über den Sachgehalt der jeweils gegebenen Beiträge kommuniziert wird (Sinn-Verstehen, siehe Teil II, Kapitel 3.1.2). Um eine solche Prüfung vorzunehmen, müssen die Beiträge anhand von externen Kriterien beurteilt werden. So wird entschieden, welche Möglichkeit der Anschlusskommunikation gewählt werden soll. Wird beispielsweise ein Beitrag gegeben, der sich von der Sache her als „falsch“ erweist, dann sind mehrere Anschlussmöglichkeiten denkbar, zum Beispiel Ablehnung des Beitrags, Richtigstellung, Nachfragen oder Ursachenforschung für den Fehler.

Eine wichtige Bedingung für die Herstellung einer sachlichen Ordnung des Unterrichts stellt damit die Orientierung der Kommunikation an *Themen* dar. Sie besitzen nämlich einige allgemeine Eigenschaften, die es ermöglichen, Kommunikationszusammenhänge zu ordnen (siehe ebd., 213):

1. Die erste Eigenschaft von Themen ist von besonderer Bedeutung für die sachliche Ordnung von Unterricht, denn Themen haben immer einen *sachlichen Gehalt*, weil etwas Bestimmtes kommuniziert wird: So mag es zum Beispiel „um die Liebschaften einer Schauspielerin, um Börsenkurse und ihre Erklärung, um ein neues Buch, um die Kinder von Gastarbeitern gehen“ (ebd., 214) – immer wird ein spezifischer Weltausschnitt thematisiert. Einerseits bedeuten diese Spezifikationen dann „Reduktionen der durch Sprache eröffneten Komplexität“ (ebd., 216). Andererseits sind es aber gerade diese Reduktionen, die eine Kontrolle der „Richtigkeit eigenen und fremden kommunikativen Verhaltens im Sinne eines Zum-Thema-Passens“ (ebd.) ermöglichen. Um in Luhmanns Worten zu sprechen: „Wenn es dann nur noch um die beste Art geht, Mäuse in Mäusefallen zu fangen, kann man immer noch eine ganze Menge beitragen, aber nicht mehr Beliebiges; und man ist durch das Thema genug vororientiert, um seine Beiträge rasch wählen und das Passen der Beiträge anderer kontrollieren zu können.“ (ebd.) Diese Kontrolle der Beiträge über den Sachgehalt eines Themas bedingt gleichzeitig die Möglichkeit der zeitlichen Ordnung von Unterricht: „Man kann sich an frühere Beiträge zum Thema erinnern. Themen sind alt oder neu, schon langweilig oder noch interessant, und all dies möglicherweise für verschiedene Teilnehmer in verschiedener Weise.“ (ebd., 214) So kann es dann zum Beispiel passieren, dass ein altes Thema gesättigt wird, und nur noch neue Teilnehmer etwas zu ihm beitragen könnten, oder aber ein neues Thema für viele Teilnehmer zu neu ist, um überhaupt sinnvolle Beiträge stimulieren zu können (siehe ebd.).
2. Die zweite Eigenschaft von Themen steht in direktem Zusammenhang mit deren Sachgehalt: Themen *fokussieren* die Kommunikation und *orientieren* die Aufmerksamkeit der Teilnehmer, weil sie ihre einzelnen Beiträge *überdauern*, sodass sie zu kürzer- oder auch längerfristigen Sinnzusammenhängen gebündelt werden können (siehe ebd., 213). Damit bewahren Themen die unterrichtliche Kommunikation davor, dass sich alle Teilnehmer allein „mit ihren eigenen Inhalten befassen“ (Herzog 2006, 469). Der Sinngehalt von Themen liegt also auf einer höheren Ebene als der der Beiträge. So bieten Themen die Möglichkeit der *Synthese* einzelner Beiträge. Gleichzeitig wird über sie aber auch die Möglichkeit eröffnet, die Beiträge auf Themenkonformität zu prüfen, also eine *Analyse* der Beiträge vorzunehmen. Das betrifft zum einen das Verhältnis von Beiträgen und Thema, zum anderen aber auch das Verhältnis der Beiträge zueinander. Diese Verhältnisbestimmung führt dann zur Möglichkeit der *Unterscheidung* der Beiträge und damit auch – als Ordnungsleistung innerhalb der sozialen Dimension von Unterricht – zur Möglichkeit der Unterscheidung der Beiträger (siehe Luhmann 2002c, 213).



Mit Blick auf die (weiter unten thematisierte) soziale Ordnung (siehe Teil III, Kapitel 1.5) besteht dann zum Beispiel eine wichtige Anforderung an Themen darin, sie so zu wählen und zu gestalten, dass das Interesse der Schüler geweckt wird (siehe Herzog 2006, 469), möglichst viele Schüler etwas zum Thema beitragen können und dabei – ähnlich wie in der geselligen Kommunikation auch (siehe Luhmann 2002c, 213) – gleichzeitig jedem einzelnen Schüler die Chance zu eröffnen, „einen hinreichend individuellen Beitrag zu leisten, in dem er selbst erkennbar wird“ (ebd.).

Gerade innerhalb der unterrichtlichen Kommunikation spielt diese soziale Dimension eines Themas eine besondere Rolle: Die Individualität der Schülerbeiträge bietet den Anlass für den Lehrer, eine entsprechende Wendung des Themas vorzunehmen, wenn er erkennt, dass beispielsweise noch keine Vorerfahrungen vorliegen, um angemessene Beiträge einbringen zu können. In der Kommunikation muss dann dafür Sorge getragen werden, dass zunächst solche Punkte des Themas angesprochen werden (also eine zeitliche Abfolge der Beiträge hergestellt wird), auf die die Teilnehmer noch nicht zurückgreifen konnten; oder es muss das Thema gewechselt und die Selbstpräsentation<sup>48</sup> der Schüler zum neuen Thema gemacht werden, indem es im weiteren Verlauf des Gesprächs zum Beispiel um die Gründe für die fehlenden Vorerfahrungen oder Ähnliches geht. Dann würde sich also in der sachlichen Dimension eine Änderung ergeben: Das Thema wäre nicht mehr allein in Sachgesichtspunkten zu sehen, sondern jetzt ginge es auch im weiteren Sinne um (metakommunikative) Gesichtspunkte der Besprechung des Themas.

Solche metakommunikativen Gesichtspunkte werden im Unterricht immer dann von Bedeutung, wenn die Kommunikation als Indikator für die nicht-beobachtbaren psychischen Prozesse (Hypothese der Interpenetration von psychischen und sozialen Systemen; siehe Luhmann 1977; Gaus/Drieschner 2014, 25) gedeutet wird. Hier erfolgen dann entsprechende kommunikative Reaktionen. Neben der Selbstdarstellung der Schüler in der Kommunikation können aber auch alle anderen Bedingungen des Unterrichts zum Thema werden, wie Vorgaben, Ziele, Methoden, Gegenstände, Hilfsmittel usw. Auch sie können und müssen bisweilen – zum Beispiel bedingt durch die Forderung nach Transparenz der unterrichtlichen Kommunikation – in einer Kommunikation über die Kommunikation zur Sprache gebracht werden.

3. Themen bringen die Möglichkeit der *Negierbarkeit* mit sich (siehe dazu auch Hinz 1982, 58ff.). Das meint zum einen grundsätzlich die Ablehnung von Themen, weil es „Thematisierungsschwellen, zum Beispiel im Hinblick auf Obszönitäten, religiöse Gefühle oder Bekenntnisse oder überhaupt Konfliktstoff“ (Luhmann 2002c, 214) gibt, die nicht überschritten werden sollten. Die grundsätzliche Ablehnung hat zur Folge, dass ein Thema oder einzelne seiner Aspekte erst gar nicht angesprochen werden. Zum anderen bedeutet Negierbarkeit – wenn ein Thema erst einmal akzeptiert ist –, „daß Beiträge mit negativen Kommentaren versehen, inhaltlich abgelehnt, korrigiert, modifi-

<sup>48</sup> Das Sichpräsentieren bedingt aber auch eine mögliche Gefahr. Äußerungen in der sachlichen Dimension eines Themas können dazu führen, dass Schüler auf eine bestimmte Art und Weise erscheinen, die dann in der sozialen Dimension eines Themas zu Stigmatisierungen (siehe Goffman <sup>14</sup>1999, 56ff.) oder Etikettierungen führt. Eine derartige Festlegung in der sozialen Dimension könnte dann wiederum Folgen für die sachliche Dimension haben, weil so schon Vorentscheidungen über den Sachgehalt der Beiträge getroffen sein könnten. Diese kurze Andeutung ist vor allem als Beleg für das komplexe, reale Verhältnis der drei Sinn dimensionen zu verstehen.

ziert werden können“ (ebd.), die Beiträge also selber zu einem Subthema gemacht werden können<sup>49</sup>.

4. In Summa führen diese Eigenschaften dazu, dass Themen „als sachlich-zeitlich-soziale Strukturen des Kommunikationsprozesses“ (ebd., 216) dienen. Diese Strukturen bestehen allerdings immer als *Generalisierungen*, weil sie nicht im Detail „festlegen, welche Beiträge wann, in welcher Reihenfolge und durch wen erbracht werden“ (ebd.; siehe auch <sup>2</sup>1998, 18f.). Selbst das Medium *Sprache*, das immerhin konkrete Mengen von Zeichen umfasst und spezifische Kombinationen dieser Zeichen ermöglicht, gibt Themen aber nicht „in ausreichender Prägnanz“ (ebd., 224) vor. Um deshalb eine solche (generalisierte) Ordnung von Beiträgen überhaupt leisten zu können, gibt es „eine Art Vorrat möglicher Themen, die für rasche und rasch verständliche Aufnahme in konkreten kommunikativen Prozessen bereitstehen“ (ebd.). Gäbe es einen solchen Vorrat (den Luhmann als *Kultur* bezeichnet bzw. als *Semantik*, „wenn er eigens für Kommunikationszwecke aufbewahrt wird“ [ebd.; siehe auch <sup>2</sup>1998, 18f.]) nicht, müssten Themen „fallweise neu geschaffen“ (Luhmann 2002c, 224) werden. Dann aber wären die angesprochenen Ordnungsleistungen kaum möglich, weil diese Themen zu überraschend für die jeweiligen Kommunikationsteilnehmer wären und nicht – wie im Falle der Semantik – „einen höherstufig generalisierten, relativ situationsunabhängig verfügbaren Sinn“ (Luhmann <sup>2</sup>1998, 19) bereithalten würden. Themen tragen damit immer auch zu einer gesellschaftlichen Reproduktion bei (siehe Luhmann 2002c, 224f.), indem die Kommunikation über entsprechende Themen den gesellschaftlichen „Vorrat an bereitgehaltenen Sinnverarbeitungsregeln“ (Luhmann <sup>2</sup>1998, 19) aufgreift. Dabei ist ernsthafte, „bewahrens-werte Semantik [...] mithin Teil der Kultur, nämlich das, was uns die Begriffs- und Ideengeschichte überliefert. Kultur ist kein notwendig normativer Sinngehalt, wohl aber eine Sinnfestlegung (Reduktion), die es ermöglicht, in themenbezogener Kommunikation passende und nichtpassende Beiträge oder auch korrekten bzw. inkorrekten Themengebrauch zu unterscheiden [...]“ (Luhmann 2002c, 224f.).

## 1.2 Konkretisierung der Kategorie der sachlichen Ordnung von Unterricht in Unterkategorien und Leitfragen

Jede unterrichtliche Kommunikation läuft über die Orientierung an Themen, sofern der Begriff *Thema* im obigen Sinne gefasst wird. Die Konkretisierung der Kategorien der sachlichen Ordnung von Unterricht kann also nicht allein in der Feststellung aufgehen, dass die unterrichtliche Kommunikation eines Themas bedarf – das wird vorausgesetzt –, sondern sie muss sich auf die näheren Angaben zur *Auswahl* und zur *Verhältnisbestimmung* der Themen bzw. ihrer Aspekte beziehen; denn obwohl die unterrichtliche Kommunikation grundsätzlich offen für eine große Themenvielfalt und Darstellungsmöglichkeit ist, gibt es aber spezifische Bedingungen der Themenfindung und -konstitution im Unterricht, die trotz der Offenheit dennoch nicht gleichgültig gegenüber der Wahl und Anordnung sind. Didaktische Theorien, die sich schwerpunktmäßig der sachlichen Ordnung von Unterricht zuordnen lassen, gehen auf diese Bedingungen im Einzelnen ein.

<sup>49</sup> Die Möglichkeit der Negierbarkeit eröffnet sich vollständig erst im *Unterrichtsgespräch*, sofern es eine Form digitaler Kommunikation darstellt: Erst die (digitale) Sprache samt ihrer logischen Syntax bietet die Chance relationierender, negierender usw. Operationen der Themenverwendung und -kontrolle (siehe Watzlawick/Beavin/Jackson <sup>10</sup>2000, 66).

Um diese Theorien nun untersuchen zu können, differenziere ich die Kategorie der sachlichen Ordnung des Unterrichts in die folgenden Unterkategorien: *Auswahl des Themas bzw. der thematischen Elemente, Legitimation, Einordnung des Themas, Relationierung des Themas/der thematischen Elemente, Normierung, Kategorienbildung, Stellvertretung des Themas, Merkmalsbestimmung des Repräsentanten und Gesprächsformen und -kriterien*. Zusammen mit den jeweiligen Leitfragen sollen diese Kategorien die spätere Analyse der vorliegenden didaktischen Theorien lenken.

#### *Auswahl des Themas bzw. der thematischen Elemente*

Eine unterrichtliche Kommunikation, die keinem Thema folgt, ist unter den genannten Voraussetzungen zwar nicht denkbar, aber trotzdem soll in der Regel nicht jedes beliebige Thema zu ihrem Gegenstand werden. Das unterscheidet sie deutlich von anderen, zum Beispiel geselligen Kommunikationen, die eine größere Themenoffenheit haben. Die *Auswahlnotwendigkeit* von Themen besteht dabei zwar prinzipiell – also sowohl im Falle der geselligen als auch unterrichtlichen Kommunikation –, denn in jeder Art von Kommunikation gibt es immer mehr mögliche Themen als die, über die tatsächlich kommuniziert werden kann. Aber für die unterrichtliche Kommunikation gelten ausdrücklichere und strengere Auswahlkriterien. In ihr geht es nämlich permanent um das Problem der *kontrollierten* „Produktion von Sinn angesichts einer als überwältigend empfundenen (unsinnigen) Komplexität“ (Herzog 2006, 451). Dabei kann die Frage nach der Auswahl eines Themas – in Anlehnung an die Eigenschaft seiner Negierbarkeit – doppelt gestellt werden: a) Zum einen kann es um die Frage gehen, *welche Themen überhaupt* für die unterrichtliche Kommunikation ausgewählt, b) zum anderen um die Frage, *welche Aspekte eines schon gewählten Themas* besprochen werden sollen:

- a) Die erste Frage nach der *grundsätzlichen Themenwahl* wird in didaktischen Theorien meist auf den Bereich der sachlichen Vorordnungen von Unterricht bezogen – und damit als kulturelle Frage gestellt –, weil es Lehrern faktisch nicht allein überlassen war und ist, ihre Unterrichtsthemen zu wählen. Das hat damit zu tun, dass Lehrer im schulischen, institutionell und organisatorisch geregelten Unterricht einen staatlichen Auftrag zu erfüllen haben, der der Willkürentscheidung von Einzelnen entzogen bleiben soll. Vielmehr sind ihnen die Themen meist innerhalb der formalen Organisation von Schule in Plänen, allen voran Lehrplänen oder Prüfungsbestimmungen, vorgegeben. Sofern didaktische Theorien das Zustandekommen dieser Vorordnungen zum Gegenstand machen<sup>50</sup>, also zum Beispiel eine Theorie des Lehrplans beinhalten, greifen sie diese grundsätzliche Frage nach der Wahl der Themen auf. Da allerdings in den meisten didaktischen Theorien Lehrpläne als vorausgesetzt angesehen werden, steht in diesen Theorien die zweite Frage nach den *zu wählenden Aspekten eines Themas* im Vordergrund. Um dennoch genau zu prüfen, ob und inwiefern didaktische Theorien diese erste Frage nach der grundsätzlichen Themenwahl aufgreifen, ergibt sich eine wichtige Leitfrage für die Analyse von didaktischen Theorien: *Welche Aussagen zur grundsätzlichen Themenfindung und -wahl für die unterrichtliche Kommunikation werden getroffen?*
- b) Diese zweite Frage ergibt sich trotz sachlicher Vorordnungen (zum Beispiel in Lehrplänen), weil diese Vorordnungen relativ allgemein gehalten und oft als „Konsens-

<sup>50</sup> So zum Beispiel Wenigers Theorie des Lehrplans als Bestandteil seiner Theorie der Bildungsinhalte (siehe zum Beispiel Weniger <sup>3</sup>1960a).



formeln“ (Schmid 1992, 122) formuliert sind. Hinzu kommt, dass Themen komplexe Größen sind, die über jeweils ganz unterschiedliche Beiträge ihre konkrete Gestalt bekommen können. Wenn auch eine Kontrolle der einzelnen Beiträge im Unterricht nicht direkt möglich ist, können sie über die spezifischen thematischen *Elemente* eingeschränkt werden, um die es gehen soll. Diese Elemente sind aber nicht gleichzeitig mit einem Thema gegeben, sondern müssen ebenfalls ausgewählt werden. Die Frage nach den zu wählenden thematischen Elementen geht in didaktischen Theorien deshalb mit einem spezifischen Problem einher: Der Suche nach Kriterien für die Entscheidung darüber, welche Aspekte von Themen in die unterrichtliche Kommunikation aufgenommen werden sollen. Grundsätzlich gibt es nämlich ein Überangebot an möglichen Aspekten, weil Themen komplex sind: Themen setzen sich aus unterschiedlichen thematischen Elementen zusammen, die erst aus einer spezifischen Position heraus benannt werden können. Themen können prinzipiell mehrperspektivisch betrachtet werden und sind multivalent (siehe Wiater <sup>4</sup>2009, 11). Von diesen verschiedenen Perspektiven hängen dann sowohl die Wahl der thematischen Elemente als auch die Verbindungen zwischen ihnen ab. Schließlich stehen Themen immer in spezifischen weiteren sachlichen und zeitlichen Kontexten, von denen aus sich einzelne Aspekte erklären lassen. Für die Analyse der vorliegenden didaktischen Theorien lassen sich die Fragen nach den näheren Bedingungen der Themenwahl in dieser Leitfrage bündeln: *Welche Möglichkeiten der Unterscheidung und Auswahl von thematischen Aspekten werden bestimmt?*

### *Legitimation*

Beides, Unterrichtsthemen und ihre Elemente, werden also nicht zufällig ausgewählt. Immer wird eine Geltungsfrage gestellt und die Wahl von Themen und Elementen begründet getroffen. Begründungen können dabei in didaktischen Theorien zur sachlichen Ordnung in eine doppelte Richtung verlaufen: Auf der einen Seite können sie von der *Sache* her erfolgen, zum Beispiel als fachwissenschaftliche Begründung der Notwendigkeit eines Themas oder als ideologiekritische Begründung der Vermeidung von unhinterfragter Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Interessen (siehe zum Beispiel Moser 1977a, 38ff.; Huiskens 1972). Auf der anderen Seite können die Begründungen vom *Schüler* her vorgenommen werden – sodass also pädagogische Begründungen zum Beispiel unter Verweis auf die lebensweltliche Bedeutung eines Themas, auf spezifische Voraussetzungen oder Perspektiven der Schüler gegeben werden (siehe zu diesen beiden Möglichkeiten grundsätzlich Herzig/Schwerdt 2002). (Diese zweite Möglichkeit müsste strenggenommen differenzierter betrachtet werden, weil sie immer eine *doppelte Systemreferenz* hat: Sie bezieht sich auf die personalen Systeme Schüler und das soziale System Schulklasse [siehe Luhmann/Schorr <sup>2</sup>1999, 122ff.]. Aus Gründen der Einfachheit spreche aber auch ich hier im Kollektivsingular von *dem Schüler* [siehe Herzog 2006, 394]).

Jede der beiden Begründungsstrategien lässt sich dabei mit einem zentralen Bezugskriterium charakterisieren: Bezogen auf die *Sache*, werden die Begründungen am Kriterium der *Wichtigkeit* orientiert (siehe Huber <sup>11</sup>1972, 71ff.), bezogen auf den Hauptadressaten der unterrichtlichen Kommunikation, den *Schüler*, beziehen sich die Begründungen auf das Kriterium der *Eignung* eines Themas (siehe ebd., 77ff.). In eine Leitfrage überführt, bedeutet das: *Welche Legitimationsstrategien für die Auswahl eines Themas bzw. seiner thematischen Aspekte werden vorgeschlagen?*



### *Einordnung des Themas*

Die vorhin schon angesprochene Komplexität von Themen macht es erforderlich, nach Bedingungen und Möglichkeiten der Einordnung von Themen in größere thematische Zusammenhänge und damit nach einer Kontextuierung zu fragen. Von dem jeweils festgemachten Kontext aus kann dann auch eine nähere Bestimmung des Themas bzw. der relevanten Elemente vorgenommen werden. Für diese Einordnung gibt es unterschiedliche Möglichkeiten. Ein Thema kann seinen Stellenwert zum Beispiel innerhalb einer Fachsystematik erhalten<sup>51</sup>. Dann wird es in eine abstrakte Klasse eingeordnet, die für Themen mit solchen Eigenschaften bereitsteht. Oder es gewinnt seine Bedeutung aus einem spezifisch problemorientierten Kontext der Lebenswirklichkeit heraus. In diesem Fall wird das Thema in einen Zusammenhang mit außerunterrichtlichen und vermutlich lebensbedeutsamen Ereignissen von Schülern gebracht. Als doppelte Leitfrage für die Untersuchung der didaktischen Theorien würde sich dann ergeben: a) *Welche Bedingungen der Kontextuierung eines Themas werden begründet?* b) *Werden diese Bedingungen gegebenenfalls schon – in einer Selbstbeschreibung der eigenen Theorie bzw. ihrer Aussagemöglichkeiten – problematisiert?*

### *Relationierung des Themas/der thematischen Elemente*

Die Einordnung eines Themas und damit die spezifische Verhältnisbestimmung zu seinem jeweiligen Kontext führt zur Festlegung von Perspektiven, von denen aus das Thema betrachtet wird. Aus diesen Perspektiven erscheinen Themen dann als „Anlass und Ergebnis des Blicks der Menschen auf sich selbst“ (Wiater 2009, 10). Weil zu jedem Thema „die in ihnen enthaltene Perspektivität“ (ebd.) hinzugedacht werden muss, ist also auch die Einnahme von Perspektiven innerhalb der unterrichtlichen Kommunikation unvermeidlich und daher von besonderer, erkenntnistheoretischer Bedeutung: Mit jeder Perspektive gehen nämlich spezifische Thematisierungsgrenzen einher, die dazu führen, dass bestimmte Elemente des Themas unter Vernachlässigung von anderen besprochen werden<sup>52</sup>. Über eine Perspektive wird bestimmt, was zum Thema gehört und was nicht<sup>53</sup>. Für die

<sup>51</sup> Bei genauerer Betrachtung wird dann allerdings auch die Frage der Verhältnisse der unterschiedlichen Vorordnungen von Bedeutung, weil sich die Systematiken von Schul- bzw. Unterrichtsfächern und akademischen Disziplinen nicht entsprechen müssen (siehe genauer zum Beispiel Prange 1983, 50f.), was unter anderem mit dem Differenzierungsgrad der Disziplinen an den Hochschulen zu tun hat, der Schwierigkeit der Grenzziehung zwischen den Disziplinen oder der Heterogenität an fachlichen Positionen innerhalb der Disziplinen.

<sup>52</sup> Perspektiven (lateinisch von *perspicere*) stellen allgemein Betrachtungsweisen von einem Standpunkt aus dar. Ein solcher Standpunkt bedingt die Möglichkeiten zur spezifischen Betrachtung, weil er einen Betrachter „in ein System von Konventionen und Beschränkungen“ (Crary 1996, 17) einbettet, sodass er „innerhalb dieses Rahmens von vorgeschriebenen Möglichkeiten“ (ebd.; siehe auch Gerhardt 1992, IXff. oder Mainzer 1992, 79) sieht. Dieses allgemeine Verständnis von Perspektive hat drei Folgen für jede perspektivische Position: „Jede Perspektive [...] erfordert eine Unermesslichkeit alternativer Potentialitäten. Auf der anderen Seite erfordert die Perspektive für ein Ereignis in seiner Faktizität die Ausschaltung von Alternativen zugunsten der tatsächlichen Realisation, die mit dem gegenwärtigen Ereignis einhergeht. Des weiteren ist auch eine Einschränkung der Alternativen im Hinblick auf die Zukunft erforderlich, denn dieses Ereignis ist, als ein Teilnehmer an der mit ihm gleichzeitigen Welt, einer der Faktoren, welcher die Zukunft jenseits seiner selbst bedingt.“ (Whitehead 2001, 105) Diese letzten beiden Einschränkungen – die Ausschaltung von gegenwärtigen Alternativen und die Einschränkung von zukünftigen Alternativen – sind für die unterrichtliche Kommunikation unerlässlich, damit die Teilnehmer eine reale Chance haben, Beiträge anzubringen.

<sup>53</sup> Dieser Gedanke wird zum Beispiel in Dunckers Didaktik der Perspektivenvielfalt deutlich angesprochen: „Komplexität lässt sich nur über die Rekonstruktion unterschiedlicher Perspektiven sichtbar machen, die

unterrichtliche Kommunikation ergibt sich daraus nicht nur das Problem der Bestimmung des eigenen Beobachtungsstandorts, sondern auch das Problem der Entscheidung, wann es notwendig ist, sich auf seine eigene Kommunikation zu beziehen (Selbstreferenz<sup>54</sup>), um auch das zu thematisieren, was zunächst außen vor gelassen wurde. Wird dann die Perspektive gewechselt, können unterschiedliche Elemente desselben Themas besprochen werden, oder es können die schon besprochenen differenziert oder zunehmend abstrahiert werden (siehe Grzesik 1979, 171). Die vorangegangene Leitfrage nach der Kontextuierung lässt sich nun in einer doppelten Hinsicht so weiter spezifizieren: a) *Welche Aussagen über mögliche Perspektivierungen von Themen werden getroffen, und b) welche Möglichkeiten der Reflexion eingenommener und denkbarer weiterer Perspektiven werden benannt?*

### Normierung

In der unterrichtlichen Kommunikation werden allerdings nicht immer *unterschiedliche* Perspektiven auf ein Unterrichtsthema eingenommen, sondern es gibt oftmals – meist im Zusammenhang mit spezifischen Kontextuierungen des Themas – eine Festlegung auf *bestimmte* Perspektiven. Diese Festlegung wird dann nicht allein aus kommunikationspraktischen Gründen getroffen (hierfür macht Luhmann die „begrenzte Kapazität für die Aufnahme von Beiträgen“ [Luhmann 1971c, 336] verantwortlich), sondern aus spezifischen Normen heraus. Nach solchen Normen wird auch in vielen didaktischen Theorien gesucht. In ihnen wird dann danach gefragt, ob es Perspektiven gibt bzw. geben solle – hier nehmen die entsprechenden Theorien eine präskriptive (siehe dazu stellvertretend zum Beispiel Möller 2006, 77) bzw. normative Wendung –, die bei der Kontextuierung eines jeden Themas nach Ansicht des betreffenden Autors „*unbedingt*“ beachtet werden sollten. Das ist zum Beispiel bei der politischen Perspektive der Mitbestimmungsfähigkeit oder der juristischen, speziell menschenrechtlichen Perspektive der Selbstbestimmungsfähigkeit

---

jeweils andere Facetten und Kontexte der Wirklichkeit hervorheben, ohne allerdings dem Anspruch zu erliegen, als könne von der Wirklichkeit ein vollständiges Gesamtbild entworfen werden.“ (Duncker 1999, 51)

<sup>54</sup> Luhmann spricht im Fall der notwendigen Perspektivenübernahme davon, dass im Unterricht *beobachtet* werde. Die *Operation der Beobachtung* bestehe dabei immer aus der Einheit zweier Komponenten, so Luhmann: Jedes Beobachten „verwendet eine Unterscheidung, um etwas durch sie Unterschiedenes zu bezeichnen.“ (Luhmann 2002a, 79; siehe auch ebd., 81) Das Treffen einer Unterscheidung setzt immer eine Systemreferenz voraus, denn Unterscheidungen „gibt es nicht ‚an sich‘, sondern nur als Formen im operativen Gebrauch eines sie verwendenden Systems“ (Luhmann 1993, 48). Die Besonderheit solcher Unterscheidungen ist ihre *Ambivalenz* als Bedingung von Beobachtungen. Auf der einen Seite ermöglichen sie, dass überhaupt etwas beobachtet werden kann, auf der anderen Seite beschränken sie die Beobachtung. Sie stellen also Perspektiven im oben beschriebenen Sinne dar: „Ein Beobachter konzentriert sich auf das, was er beobachtet. Er vernachlässigt dabei zumeist das, wovon er das Beobachtete unterscheidet oder setzt dies gänzlich unbestimmt als ‚alles andere‘ voraus. Er sieht das nicht, was er nicht sieht (und warum sollte er auch?)“ (Luhmann 2002b, 95) Metaphorisch gesprochen gibt es also einen *Blinden Fleck* seiner Beobachtung. Mit diesem Begriff, den Luhmann von von Foerster übernimmt, wird das grundsätzliche Problem angesprochen, „daß wir nicht *sehen*, daß wir *nicht* sehen! Daraus ergibt sich, daß das Problem hier nicht darin besteht, daß wir nicht sehen, sondern darin, daß wir *nicht sehen*, daß wir nicht sehen.“ (von Foerster 1993, 236f.) Trotz seiner blinden Flecken hat ein Beobachter aber die Möglichkeit, sich auf seine eigenen Beobachtungen (Operationen) zu beziehen und sie in einer *Beobachtung zweiter Ordnung* zu thematisieren (siehe dazu zum Beispiel Luhmann 2002b, 95, 97f.; für Luhmanns Bezugstheorien siehe zum Beispiel von Foerster 2001, 73; Glanville 1988, 100). Dann wechselt er von der Frage „*Was* beobachte ich?“ zur Frage, „*Wie* beobachte ich es?“ (siehe Luhmann 2002b, 95). Das wäre eine einfache Variante von Selbstreferenz. Diese Selbstreferenz eines Beobachters kann auch zu veränderten Folgebeobachtungen führen.

als Zielbestimmung von Unterricht in der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis (siehe Klafki <sup>5</sup>1996, 52) der Fall. Mit der Festlegung auf eine solche Perspektive werden dann gleichzeitig spezifische *Normen* für die Wahl einzelner thematischer Aspekte gesetzt. Für die Leitfrage nach der Perspektivierung bedeutet das eine Ergänzung: *Werden spezifische Perspektiven bestimmt, die – neben anderen möglichen – unabdingbar bei der Wahl der Themen und ihrer Elemente sein sollen?*

### Kategorienbildung

Die oben angesprochene doppelte Legitimationsmöglichkeit von Themen (siehe Kategorie *Legitimation*) – einerseits von der Sache, andererseits von den Schülern aus – führt in der unterrichtlichen Kommunikation dazu, dass die nähere Bestimmung der thematischen Ordnung in der Regel unter doppeltem Bezug vorgenommen wird: Bezogen auf die *Schüler* stellt sich die Frage, wie die thematische Komplexität so reduziert werden kann, dass sie anschlussfähig für ihre Beiträge ist. Bezogen auf die *Sache* geht es um die Frage, wie die mögliche sachliche Komplexität auf besonders aussagekräftige, strukturelle Elemente eingeschränkt werden kann (Stichwort *didaktische Reduktion*, siehe zum Beispiel Prange 1983, 72; Lehner 2012). In didaktischen Theorien wird dieser doppelte Bezug kondensiert zur Frage nach *thematischen Kategorien* (Stichwort *kategoriale Bildung*, siehe zum Beispiel Klafki 1961; <sup>10</sup>1975, 25ff.; Möller <sup>9</sup>1971, 110ff.; Dauenhauer 1969): Bei dieser Frage geht es dann um Möglichkeiten der kategorialen Reduktion von Themen innerhalb der unterrichtlichen Kommunikation, bei denen solche Elemente gesucht werden, die – im Anschluss an die jeweils spezifischen Voraussetzungen von Schülern – allgemeine Eigenschaften, Merkmale oder Vergleichbares von Themen repräsentieren und die dann eine eigenständige Erschließung von neuen, ähnlichen Themen ermöglichen. Die Leitfrage, die sich für diese Kategorie ableiten lässt, lautet: *Welche Möglichkeiten zur Bildung von Kategorien werden in der jeweiligen Theorie benannt?*

### Stellvertretung des Themas

Ein thematischer Kanon bzw. ein daraus gewähltes Thema allein bildet noch keine ausreichende Grundlage für die Ausrichtung der unterrichtlichen Kommunikation. Dadurch kann nämlich nicht geregelt werden,

was im Unterricht an diesen Gegenständen thematisiert wird. Außerdem bleibt die unbegrenzte Vielfalt abstrakter Sachverhalte (Begriffe, Regeln, Phantasiertes, Gefolgertes etc.) ganz unberücksichtigt, die man entweder an anderen Gegenständen thematisieren oder unmittelbar selbst zum Gegenstand des Unterrichts machen kann. Es lässt sich sogar [...] nicht mehr in einem solchen Kanon fassen, daß im Unterricht in reflexiven Operationen Teile des Unterrichts (Ziele, Instruktionen, die Aussagen des Lehrers über die Art, Richtigkeit und Wert der Schülerleistungen u.a.m.) zum Gegenstand der Analyse, der Kritik und Entscheidung gemacht werden können. (Grzesik 1979, 169)

Der Grund dafür liegt darin, dass Themen – das wird an ihrer Eigenschaft der Generalisierung deutlich (siehe Teil III, Kapitel 1.1) – abstrakte Größen sind, die nur durch die einzelnen Beiträge zu ihnen konkretisiert werden können. Nun wäre aber eine unterrichtliche Kommunikation in der Sache schnell unüberschaubar, wenn sie sich nur auf die situativ gegebenen Beiträge verlassen müsste, um ein Thema näher zu bestimmen. Vielmehr ist eine zusätzliche thematische (Vor-)Orientierung von Nöten, in der genauere Bedingungen des Sachbezugs der Kommunikation angegeben werden. Da schulischer Unterricht im



face-to-face-Kontakt stattfindet und mit der Anwesenheit aller Teilnehmer rechnen kann, wird diese (Vor-)Orientierung durch die „systematische Nutzung von Referenz“ (Herzog 2006, 461) gegeben: Die unterrichtliche Kommunikation bezieht sich meist auf *Repräsentanten* (das können etwa Beispiele, Fälle, Modelle, Abbildungen, Anschauungsgegenstände oder Ähnliches sein), also Vertreter „eines nicht selbst anwesenden, sinnlich wahrnehmbaren originären Unterrichtsgegenstandes (des Fernen, zu Großen, zu Kleinen, nicht zur Verfügung stehenden) oder der prinzipiell nicht sinnlich wahrnehmbaren Sachverhalte (der Begriffe, psychischen Merkmale, des Zukünftigen, Phantasierten, Transzendenten)“ (Grzesik 1979, 170). Je nach Repräsentant und damit Kommunikationsmedium können die Merkmale eines Unterrichtsgegenstandes unterschiedlich genau und vollständig wiedergegeben werden (siehe ebd.), wobei die Merkmalsgleichheit (Isomorphie) den Idealfall darstellt. Mit der Wahl eines bestimmten Repräsentanten geht deshalb immer die Prüfung der Differenz zum Unterrichtsgegenstand (siehe dazu zum Beispiel Sieber 1977) einher, den er stellvertreten soll. Dieser Sachverhalt wird in folgender Leitfrage – hier als Doppelfrage – gebündelt: a) *Welche Kriterien für die Wahl von Repräsentanten eines Themas werden aufgeführt?* b) *Werden Vergewisserungsmöglichkeiten zum Verhältnis von Repräsentant und Thema bereitgestellt?*

#### *Merkmalsbestimmung des Repräsentanten*

Die Besonderheit an Repräsentanten ist, dass ihre Merkmale eine spezifische Orientierung für die einzelnen Beiträge innerhalb der unterrichtlichen Kommunikation geben können, weil solche Repräsentanten die Möglichkeit der Reduktion von thematischer Komplexität bieten. Das, was über das eigentliche Thema hinausführen oder seine Besprechung stören oder behindern würde (siehe Grzesik 1979, 172), kann mit Hilfe eines Repräsentanten kontrolliert werden und den Zugang zu einem Thema erleichtern (siehe dazu zum Beispiel die Frage nach der Zugänglichkeit bei Klafki <sup>10</sup>1975, 139ff.). Da allerdings der Zugang zu einem Thema durch die Eigenschaften eines Repräsentanten gleichermaßen verhindert oder gestört werden kann, gehört zur Aufgabe der Auswahl eines Repräsentanten eine genaue Prüfung seiner Besonderheiten. Dabei können dann auch solche Besonderheiten erfasst werden, die zwar möglicherweise nicht primär relevant für das Thema sind, die Kommunikation darüber aber entweder erschweren oder erleichtern können (siehe Grzesik 1979, 172). Die Analyse, ob in didaktischen Theorien solche Möglichkeiten zur Prüfung der Merkmale von Repräsentanten besprochen werden, wird von dieser Frage geleitet: *Werden Bedingungen zur näheren Prüfung der Merkmale und Eigenschaften von Repräsentanten der Unterrichtsthemen angeführt?*

#### *Gesprächsformen und -kriterien*

Themen bekommen durch die Beiträge der Kommunikationsteilnehmer ihre konkrete Gestalt. Ein entscheidendes Medium dafür ist das Unterrichtsgespräch. Damit sind thematische Fragen gleichzeitig Fragen, die das Unterrichtsgespräch betreffen. Dieses Verhältnis von Thema und Gespräch wird auch in vielen didaktischen Theorien, die sich schwerpunktmäßig mit der sachlichen Ordnung von Unterricht beschäftigen, hergestellt. Sie beinhalten neben den bisher genannten, direkt gegenstandsnahen Kategorien, auch solche, die sich eher indirekt auf die konkrete Besprechung von Themen im Unterrichtsgespräch beziehen: So werden oft – in Abhängigkeit vom jeweiligen Gesprächsthema – auf einer generellen Ebene spezifische *Gesprächsformen* thematisiert, oder es werden auf einer



speziellen Ebene Anforderungen an die Besprechung eines Themas gerichtet, also *Kriterien* für das Einbringen von Beiträgen in das Gespräch formuliert. Bittner trennt zum Beispiel *Erarbeitungs-* von *Verarbeitungsgesprächen* nach ihrem jeweils besonderen Gegenstandsbezug (siehe Bittner 2006, 35ff.). Oder aber es werden spezifische Kriterien für Unterrichtsgespräche benannt (in der Didaktik meist als *Prinzipien* bezeichnet) wie etwa die Strukturierung oder die Exemplarität (siehe zum Beispiel Fuchs 1984; Luchte 2007; Plöger/Anhalt 1996; Aregger/Buholzer 2002; Wiater 2009), über die die Formulierung und Ordnung der Beiträge überprüft werden kann: Im Fall der Strukturierung sollen über die Beiträge dann zum Beispiel *Elemente* eines Themas und der jeweils spezifische Zusammenhang dieser Elemente (*Relationen*) zur Sprache kommen (siehe zum Beispiel Lehner 2009, 128). Die aus diesen Überlegungen resultierende Leitfrage zur Analyse didaktischer Theorien lautet: *Werden (gegenstandsorientierte) Aussagen über unterrichtliche Gesprächsformen bzw. Kriterien für Gesprächsbeiträge formuliert?*

### 1.3 Die zeitliche Ordnung von Unterricht

Zeit spielt in Luhmanns Theorie sozialer Systeme eine bedeutende Rolle, weil er Systeme als *temporalisiert* denkt: Sofern sie „so groß sind, daß sie nicht mehr jedes Element mit jedem anderen verknüpfen können“ (Luhmann 1998, 237), werden sie als *komplexe Systeme* bezeichnet. Diese Systeme – zu ihnen zählt auch das Unterrichtssystem – „müssen in Bezug auf ihre Elemente *selektiv* verfahren. Sie müssen diejenigen Relationierungsmuster auswählen, die – direkt oder indirekt – für ihr Umweltverhältnis die wichtigeren sind. Und sie müssen Störungen zu vermeiden suchen, die rein intern durch Überlastung ihrer Elemente eintreten würden.“ (Ebd., 238) Jedes Element kann allerdings „nur eine sehr geringe Zahl von Relationen zu anderen Elementen aktualisieren“ (ebd.), wodurch sich „eine mit wachsender Größe zunehmende Zerfallswahrscheinlichkeit ergibt“ (ebd.). Entgegengewirkt werden kann ihr nur, wenn Systeme *Zeit* in Anspruch nehmen, „um im Nacheinander mehr Relationen zu aktualisieren, als zugleich möglich wären“ (ebd.). Die derartige *Temporalisierung der eigenen Komplexität* „ist die Anpassung des Systems an die Irreversibilität der Zeit“ (Luhmann 2002c, 77), die „zu einer selektiven Ordnung der Verknüpfungen der Elemente im zeitlichen Nacheinander führt“ (ebd.; siehe dazu auch Nassehi 2012, 127).

Ein System, das auf diese Weise seine „Selektionsverhältnisse ordnen und verstärken“ (Luhmann 2002c, 73) will, bezieht sich in einer „Reflexivität des Selektionsprozesses“ (ebd.) auf sich selbst und bildet *Strukturen* und *Prozesse* aus. Beide setzen sich jeweils voraus und bedeuten unterschiedliche zeitliche Verhältnisse (siehe ebd.): „Strukturen halten Zeit reversibel fest, denn sie halten ein begrenztes Repertoire von Wahlmöglichkeiten offen. Man kann sie aufheben oder ändern oder mit ihrer Hilfe Sicherheit für Änderungen in anderen Hinsichten gewinnen [...]. Prozesse markieren dagegen die Irreversibilität der Zeit. Sie bestehen aus irreversiblen Ereignissen [...]. Sie können nicht rückwärts laufen.“ (Luhmann 2002c, 73f.; siehe dazu ausführlich zum Beispiel ebd., 377ff.)<sup>55</sup>

<sup>55</sup> Zur weiteren Charakterisierung von Strukturen und Prozessen zitiere ich Luhmann ausführlicher: „Beide Arrangements dienen, aber auf je verschiedene Weise, in sachlicher Hinsicht der Selektivitätsverstärkung, der Vor-Auswahl von Wahlmöglichkeiten. Strukturen fassen die offene Komplexität der Möglichkeit, jedes Element mit jedem anderen zu verbinden, in ein engeres Muster ‚geltender‘, üblicher, erwartbarer, wiederholbarer oder wie immer bevorzugter Relation. Sie können durch diese Selektion weitere Selektionen anleiten, indem sie die Möglichkeiten auf jeweils überschaubare Konstellationen reduzieren. Prozesse kommen

Bei diesem operativen Zeitverständnis (siehe dazu ausführlich und detailliert Nassehi<sup>2</sup>2008) fällt unter anderem ein Punkt besonders auf: Ihm liegt nicht „ein bloß chronologischer Zeitbegriff im Sinne des Maßes von Bewegung im Hinblick auf ein Früher und ein Später“ (Luhmann 2002c, 70) zugrunde, denn: „Die Zeit ist in ihrer vollen Verwirklichung komplexer, als mit einer bloßen Chronologie festgehalten werden kann [...]. Deshalb besteht die Ereignishaftigkeit der Zeitelemente auch nicht nur darin, daß sie an einem bestimmten Zeitpunkt – und weder früher noch später – eintreffen. Zeit ist vielmehr eine Dimension der Bestimmung von Sinn. Das besagt, daß im Ereignis sich nicht nur das Ereignis selbst ereignet, sondern daß sich im Maße seiner Relevanz zugleich auch eine Vergangenheit und eine Zukunft neu formieren.“ (Luhmann<sup>2</sup>1998, 242) Luhmann denkt Zeit als Sinndimension damit im Kontext von Systemreferenz und der Differenz von System und Umwelt: Im „Zusammenhang von Komplexität und Selektion“ (Luhmann 2002c, 70) wird Zeit schon impliziert, weil dieser Zusammenhang „nur durch Zeit und in der Zeit zustande“ (ebd.) kommt: „Zeit ist der Grund für den Selektionszwang in komplexen Systemen, denn wenn unendlich viel Zeit zur Verfügung stünde, könnte alles mit allem abgestimmt werden.“ (ebd.) Darüber hinaus ist „Selektion selbst ein Zeitbegriff: sie steht bevor, ist erforderlich, wird dann vollzogen und ist dann geschehen“ (ebd.). Auf diesem basalen, operativen Ansatz der Zeitlichkeit (siehe ebd., 71) baut Luhmann alle weiteren Überlegungen zum Zeitbegriff auf, von denen ich hier nur einige andeute, auf die ich mich bei der Konkretisierung der zeitlichen Ordnung von Unterricht beziehe:

1. Der Selektionszwang und die Inanspruchnahme von Zeit ergeben sich, weil – abstrakt gesprochen – gegenwärtig Vieles gleichzeitig geschieht, das nicht geändert werden kann (siehe Luhmann 2003, 201). Was aber geändert werden kann, sind *Zeiträume der Gleichzeitigkeit*, denn wir können sie „in gewisser Weise kleiner oder größer zuschneiden. Wir können langsamer reden oder die Rede etwas ausdehnen, sodass man noch innerhalb derselben Rede auf die Reaktion wieder antworten kann.“ (Ebd.) Diese Zuschnitte lassen in der *Zwangslage der Gegenwart* aber meist immer noch wenig zeitlichen Spielraum (siehe ebd., 213), sodass die Frage nach der *Planung* des Umgangs mit der Zeit beinahe notwendig aufgeworfen wird: Für Luhmann liegt es nahe,

sich an Planung zu halten und zu überlegen, dass wir uns selbst sozusagen als eine Vergangenheit planen müssen, die in der Zukunft brauchbar ist. Wir müssen immer eine Mehrheit von Zeitverhältnissen denken, müssen die gegenwärtige Gegenwart von zukünftigen Gegenwarten unterscheiden, die noch unbestimmt sind, für die wir jedoch jetzt eine Vergangenheit sind. Die Zeit wird reflexiv in sich hineingespiegelt – und dies als Planungsmentalität, nicht so sehr nur, das ist ja geläufig, als historische Perspektive. (Ebd.)

2. Planungen werden aber nicht nur aufgrund der *Probleme der eigenen Komplexität* vonnöten, sondern auch aufgrund des *Komplexitätsgefälles zwischen System und Umwelt*: Selbst ein komplexes System kann sich, „auch zeitlich gesehen, nicht nur auf Punkt-

---

dadurch zustande (und der Prozeßbegriff soll hier dadurch definiert sein), daß konkrete Ereignisse zeitlich aufeinander aufbauen, aneinander anschließen, also vorherige Selektionen bzw. zu erwartende Selektionen als Selektionsprämisse in die Einzelselektionen einbauen. Die Vorselektion des Seligierbaren wird daher im Falle von Struktur als Geltung erfahren, im Falle von Prozessen dagegen als Sequenz konkreter Ereignisse. [...] Sie fungiert nur als Differenzschema. Das heißt: im Hinblick auf Strukturen hat man mit konformen und mit abweichenden Ereignissen, im Hinblick auf Prozesse mit wahrscheinlichen und unwahrscheinlichen Ereignissen zu rechnen. Der Ordnungsgewinn liegt darin, daß das System sich an diesen Differenzen orientieren und seine Operationen darauf einstellen kann.“ (Luhmann 2002c, 74f.)

für-Punkt-Entsprechungen zur Umwelt stützen“ (Luhmann 2002c, 72). Eine Synchronisation mit der Umwelt ist also nicht möglich (siehe ebd.), sodass „Zeitverschiebungen“ (ebd.) eingerichtet werden müssen, um eine Entsprechung von System und Umwelt zu ermöglichen: „Das aufeinander Passende, sich Korrigierende, sich Ergänzende braucht nicht notwendigerweise gleichzeitig zu geschehen oder kontinuierlich aufeinander zu folgen. Systeme können Reaktionen vorbereiten, können sie für Eventualitäten bereithalten; sie können auf momenthafte Chancen oder Störungen mit langen Prozessen reagieren oder auch Reaktion aufschieben, ohne zwischenzeitlich zu zerfallen.“ (ebd.)

3. Der angedeutete Planungsgedanke macht deutlich, dass Luhmanns Zeitbegriff nicht ontologisch gefasst ist, sodass „man Zeit wie eine Gegebenheit behandeln“ (Luhmann 2003, 202) und fragen könnte, ob „Zeittheorien den Gegenstand Zeit entweder richtig oder falsch treffen“ (ebd.). Zeit ist vielmehr ein „Konstrukt von Beobachtern“ (Simon <sup>3</sup>2008, 99). Dadurch, dass sie eine Abfolge von Ereignissen mit Hilfe der Unterscheidung von vorher/nachher (kommunikativ) bestimmen – ohne diese Unterscheidung kommt keine Zeitsemantik aus (siehe Nassehi <sup>2</sup>2008, 184) –, „entsteht ein vereinheitlichender Maßstab. Allerdings wird er in der Regel nicht als Ergebnis eines Kommunikationsprozesses konzeptualisiert, sondern – wie der Raum – als eine vorgegebene Dimension, in der sich Ereignisse, in dem Gegenstände und Beobachter verortet (besser wäre hier wohl zu sagen: ‚verzeitet‘) sind. Doch letztlich verändern Zeit und Raum ihre Charakteristika mit den Beobachtern, die sie konstituieren, und wenn die Beobachter verschwinden, verschwinden auch sie.“ (Simon <sup>3</sup>2008, 99)
4. Für die „Lösung des Problems, Zeit zu gewinnen“ (Luhmann 2002c, 75) stehen grundsätzlich mehrere Möglichkeiten zur Verfügung, die sich als funktionale Äquivalente verstehen lassen: *Erstens* können Einrichtungen geschaffen werden, mittels derer erfolgreiche Erfahrungen für eine Wiederverwendung gespeichert werden (siehe ebd.): „Die Strukturen (zum Beispiel: Gedächtnis), die das ermöglichen, abstrahieren von den Zeitpunkten des Auftretens von Gefahren oder Chancen. Sie reagieren auf das Zeitproblem auf der Ebene der *Jederzeitigkeit*.“ (ebd.) *Zweitens* können Schnelligkeitsgewinne für Systeme geschaffen werden. Systeme können dann mittels spezifischer Einrichtungen „den eigenen Prozessen größeres Tempo [...] geben im Vergleich zu den für sie relevanten Prozessen der Umwelt. Tempoüberlegenheit ihrerseits kann zu sehr verschiedenen Zwecken benutzt werden – zum Beispiel zur Simulation von möglichen Umweltverläufen und zur Vorbereitung auf Eventualitäten, zum Fliehen und Einholen, aber auch zum Vermeiden von allzu scharfer, umweltabhängiger Spezialisierung. Der Schnellere kann zwischendurch etwas anderes tun.“ (ebd., 75f.) Die *dritte* Möglichkeit bezeichnet Luhmann als *Aggregation und Integration von Zeitverhältnissen* (ebd., 76). Sie verweist auf einen punktuellen Übergriff auf übermäßig komplexe Sachverhalte (siehe ebd.), der

nur von psychischen und sozialen Systemen zu erwarten [ist – D.S.], die ihre Komplexitätsverhältnisse auf die Form von Sinn bringen können. Im Prinzip geht es um die Fähigkeit, zeitlich Inaktuelles zu aktualisieren unter Übernahme des Risikos, falsch zu erinnern bzw. falsch zu antizipieren. Der Aufbau solcher Möglichkeiten produziert dann als Rahmenbedingung eine Aggregatvorstellung der Zeit, eine Interpretation der Irreversibilität im Sinne einer Differenz von Vergangenen und Künftigem und eine Ausnutzung der Gegenwart zur Integration von zeitbezogen erfaßten Diskrepanzen. (Ebd.)



#### 1.4 Konkretisierung der Kategorie der zeitlichen Ordnung von Unterricht in Unterkategorien und Leitfragen

##### *Gleichzeitigkeit und zeitliche Abfolge*

Luhmanns operatives Verständnis von Zeit fußt auf der Annahme der Ereignishaftigkeit der Elemente eines Systems. Ereignisse meinen das „Momenthafte und Sofort-Vergängliche“ (Luhmann 2002c, 389) von Systemen mit temporalisierter Komplexität (siehe dazu genauer zum Beispiel ebd., 388ff.), für die deshalb „Reproduktion zu einem Dauerproblem“ (ebd., 79) wird, das durch die „dynamische Stabilität“ (ebd.) von Systemen gelöst wird. Werden in diesem Sinne ereignishaft Elemente reproduziert, spricht Luhmann von Operationen (siehe ebd.). Auch Kommunikation stellt eine derartige Operation dar. Bei der Reproduktion der Elemente braucht Kommunikation allerdings Zeit, „um Kommunikationen an Kommunikationen anschließen zu können“ (Luhmann 1998, 83). Konkreter gewendet können Themen und Beiträge nämlich nur aufeinanderfolgend, also *seriell*, in die unterrichtliche Kommunikation eingebracht werden. Dadurch stellt sich unweigerlich die Frage nach der Abfolge der einzelnen Beiträge und damit der thematischen Abfolge. Diese Frage wird in didaktischen Theorien aus unterschiedlichen Perspektiven zum Gegenstand der Überlegungen gemacht, explizit wird sie aber nur in der Perspektive der zeitlichen Abfolge (diachrone Perspektive) berücksichtigt: Sofern sich die Frage auf die gleichzeitige Anordnung von Elementen der unterrichtlichen Kommunikation bezieht bzw. kein genauer Blick auf deren Abfolge geworfen wird, betrachten diese Theorien die unterrichtliche Kommunikation aus einer *synchronen* Perspektive. Wenn es aber ausdrücklich um die unterrichtliche Kommunikation im zeitlichen Nacheinander geht, nehmen die Theorien eine *diachrone* Perspektive ein. In diesem Fall orientiert sich die entsprechende Zeitsemantik (siehe Nassehi <sup>2</sup>2008, 184) auch sehr deutlich an Luhmanns Unterscheidung von vorher/nachher.

Bei diesen zwei zeitlichen Betrachtungsweisen, die de Saussure ursprünglich für die Sprachwissenschaft stark gemacht hatte (siehe de Saussure <sup>3</sup>2001), wird angenommen, dass Gegenstände auf zwei Zeitachsen liegen können. Die erste Achse ist „die Achse der Gleichzeitigkeit [...], welche Beziehungen nachweist, die zwischen gleichzeitig bestehenden Dingen obwalten und bei denen jede Einwirkung der Zeit ausgeschlossen ist“ (ebd., 94). Die zweite Achse ist die „Achse der Aufeinanderfolge [...], auf welcher man stets nur eine Sache für sich allein betrachten kann, auf der jedoch alle die Dinge der ersten Achse mit ihren Veränderungen gelagert sind“ (ebd.). Die Annahme dieser zwei Achsen<sup>56</sup> liegt auch implizit didaktischen Theorien zugrunde, wenn in ihnen davon ausgegangen wird, dass die unterrichtliche Kommunikation sowohl unter dem Aspekt der *Gleichzeitigkeit* als auch unter dem Aspekt ihrer *zeitlichen Abfolge* beschrieben werden kann. Zur Analyse der jeweiligen Theorien halte ich deswegen diese Leitfrage fest: *Liegt der Schwerpunkt der Überlegungen der jeweiligen didaktischen Theorie eher auf der Gleichzeitigkeit des kommunikativen Geschehens (Indifferenz gegenüber der Abfolge) oder eher auf der Abfolge der unterrichtlichen Kommunikation?*

<sup>56</sup> Weiter führe ich diese Analogie allerdings nicht aus, weil de Saussure aus ihr spezifische Konsequenzen für eine synchronische und diachronische Sprachwissenschaft zieht (siehe de Saussure <sup>3</sup>2001, 93ff.), für die er auch bestimmte zeittheoretische Voraussetzungen in Anspruch nimmt (siehe ebd., 254), die sich aber nicht direkt auf die Annahmen didaktischer Theorien übertragen lassen (zumal es auch Alternativen zu de Saussures Annahmen gibt; siehe dazu etwa Seemann <sup>2</sup>2002, 23 und 245).



### *Anordnung von Themen bzw. thematischen Aspekten*

Der faktische Zwang zur Serialität der Beiträge in der unterrichtlichen Kommunikation wirft das Problem der Abfolge der Beiträge im Verhältnis zur (konstruierten) Abfolge von Ereignissen und/oder thematischen Elementen auf. Schon geschehene Ereignisse bzw. thematische Elemente gewinnen ihre Bedeutung erst durch eine spezifische Abfolge, durch die sie – hier für Ereignisse formuliert – zu *Sinn*-Ereignissen werden, in Kosellecks Worten: „Erst ein Minimum von Vorher und Nachher konstituiert die Sinneinheit, die aus Begebenheiten ein Ereignis macht.“ (Koselleck 1979, 132) Damit stellt sich die Frage, wie die einzelnen Beiträge so angeordnet werden können, dass sie eine spezifische Zeitstruktur eines Gegenstandes (re-)konstruieren<sup>57</sup> können. Grundsätzlich finden sich in didaktischen Theorien zwei Antworten auf diese Frage. Zum einen werden Anforderungen an die Abfolge der Beiträge vor dem Hintergrund dieses Problems aus einer *Sachlogik* heraus formuliert, die die tatsächliche Abfolge von Ereignissen und die notwendige, zum Beispiel kumulative, Anordnung von thematischen Elementen betont (siehe zum fachwissenschaftlichen Bezug zusammenfassend zum Beispiel Lehner 2009, 126). Zum anderen werden solche Anforderungen aber auch aus einer *didaktischen Logik* heraus bestimmt, die die Frage nach der thematischen Zugänglichkeit in den Vordergrund stellt. Eine solche Anordnung kann sich dabei deutlich von einer sachlogischen unterscheiden (siehe zum Beispiel Peterßen<sup>9</sup> 2000, 122; Lehner 2009, 127). Die Leitfrage, die sich aus diesem Sachverhalt ergibt, lautet: *Welche Arten von Abfolgen der Themen bzw. thematischen Elemente werden in der jeweiligen Theorie beschrieben?*

### *Abfolge von Kommunikationsbeiträgen (Lehr-Lernhandlungen)*

Während diese erste Möglichkeit des Zugangs zur zeitlichen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation stark gegenstandsbezogen ist, ist die zweite auf den Zeitpunkt und die Reihenfolge der Beiträge bezogen. Hierbei bildet dann nicht das Problem der Anordnung von Ereignissen bzw. thematischen Elementen den Schwerpunkt der Überlegungen, sondern das Problem, welche Arten von kommunikativen Beiträgen – meist beschrieben als Lehr-Lernhandlungen – aufeinander folgen (sollten). Ein prototypisches Beispiel dafür ist die kybernetische Didaktik von Cubes<sup>58</sup>. Von Cube stellt die unterrichtliche Kommunikation als eine *Chronologie* spezifischer Einzelschritte dar und sieht sie als Regelkreis<sup>59</sup>, der sich aus einer *spezifischen Abfolge* von Lehrschritten zusammensetzt und der einen rückgekoppelten Vorgang beschreibt, „der zur Erreichung eines bestimmten Zieles oder zur Aufrechterhaltung eines Zustandes dient“ (von Cube<sup>2</sup> 1974, 31). Auffallend an Theorien,

<sup>57</sup> Gemeint ist damit eine (konstruierte) *relationale Ordnung der Zeit*: „Von relationaler Zeit sprechen wir mit den Ausdrücken ‚gleichzeitig‘ und ‚früher-später‘ (oder ohne zeitliche Auszeichnung einer Richtung, mit dem zeitlichen ‚zwischen‘). Dies sind Relationen (d.i. mehrstellige Prädikate). Ereignisse fungieren als ihre Relata.“ (Heinemann 1986, 30)

<sup>58</sup> Ich lasse sie allerdings trotz ihrer wissenschaftlich kontroversen Einschätzung hier aus Raumgründen unkommentiert.

<sup>59</sup> Den Ausgang nimmt dabei ein jeder Unterricht von einem *Soll-Wert*, einem Lernziel, das als Postulat zwar außerhalb des Regelungsvorganges steht, ihm aber seine Richtung hinsichtlich dieser Abfolge gibt (siehe Teil IV, Kapitel 2.1.2): Schritt 1: Der *Regler* – damit ist eine Lehrperson gemeint – vergleicht den „Ist-Wert“ des Lernenden mit dem Soll-Wert und entwirft ein Programm zu dessen Steuerung“ (von Cube<sup>2</sup> 1974, 38). Schritt 2: Daraufhin nimmt der Regler eine Veränderung an einem *Stellglied* – das heißt eine Lernsteuerung – vor, um so eine Änderung des Wertes in der *Regelgröße* – dem Lernenden – zu bewirken. Schritt 3: Den neuen Zustand der Regelgröße erfasst der Regler durch einen *Messfühler* – also eine Lernkontrolle –, deren Ergebnis er wieder in Bezug zum Soll-Wert setzt (siehe ebd., 39 und 1980, 121).

die sich so oder ähnlich zum Problem der Abfolge der Schritte der unterrichtlichen Kommunikation äußern, ist, dass sie meist eine Nichtumkehrbarkeit und -austauschbarkeit der Schritte annehmen. Für die Analyse didaktischer Theorien frage ich also: *Werden in der jeweiligen Theorie einzelne Schritte der unterrichtlichen Kommunikation in ihrer zeitlichen Abfolge beschrieben?*

### Methoden

Während das Problem der kommunikativen Einzelschritte eher auf kleinere kommunikative Sequenzen bezogen ist, stellt sich für größere kommunikative Zusammenhänge die Frage, ob und wie sie gerahmt werden können. Diese Frage wird auch in didaktischen Theorien besprochen und dort unter dem Topos *Methode* betrachtet. Weil ich diesen Begriff aus analytischen Gründen für wichtig halte, es gerade in diesem Fall aber deutliche begriffliche Inkongruenzen gibt – auch im Zusammenhang mit der kommunikationstheoretischen Perspektive dieser Arbeit –, orientiere ich mich an der Bestimmung Plögers, die als übergreifende Definition auf die drei Sinndimensionen Bezug nimmt (siehe Plöger 2008, 181ff.): Danach bezeichnen Methoden Maßnahmen, die zwar ebenso im Zusammenhang mit der sachlichen Ordnung von Unterricht gesehen werden müssen, die aber in der Hauptsache eine zeitliche Ordnung herstellen: Methoden sollen (sachlich gesehen) den übergreifenden Sinn einer Unterrichtsstunde oder -einheit bestimmen, indem sie (zeitlich gesehen) die „Wegmarker“ für die Einzelschritte festlegen. Dazu wird mit ihrer Hilfe ein thematischer Ausgangspunkt benannt, von dem aus die unterrichtliche Kommunikation ihren Anfang nimmt, und ein Endpunkt, zu dem sie führen soll. So wird zum Beispiel über eine elementhaft-synthetische Methode (siehe zum Beispiel Schulz <sup>6</sup>1972, 31) festgelegt, dass am Anfang einer Unterrichtseinheit (unverbundene) Elemente eines Themas stehen, die im Verlauf der Unterrichtskommunikation zu einem thematischen Gesamtzusammenhang zusammengesetzt (synthetisiert) werden sollen. Für meine Untersuchung stellt sich damit die folgende Frage: *Welche Aufgabe wird Methoden in der jeweiligen Theorie zugesprochen, und welche Methoden werden benannt?*

### Artikulation

Eng mit dem Begriff der Methoden ist in didaktischen Theorien auch der Begriff der Artikulation verbunden, der ebenfalls nur im Zusammenhang mit der sachlichen und zeitlichen Ordnung von Unterricht zu denken ist (siehe dazu Plöger 2008, 165ff.). Hierin unterscheiden sich diese Begriffe also zunächst nicht, und das macht wohl auch die begrifflichen Schwierigkeiten aus, auf die man in der Literatur allenthalben trifft<sup>60</sup>. Der Unterschied wird erst dann deutlich, wenn die Sinnbezüge dieser Maßnahmen genauer unter-

<sup>60</sup> Um nur ein Beispiel zu geben: In der Einleitung des von Geißler herausgegebenen Bandes „Das Problem der Unterrichtsmethode“ (1961) wird *Methode* zum Beispiel folgendermaßen definiert: „Die Methode wird im eigentlichen Sinne des Wortes als ‚Weg‘ verstanden, als eine Reihe von Schritten, die man gehen muß, wenn man ein bestimmtes Ziel erreichen will. Das Bild, das dem methodischen Denken durchweg zugrunde liegt, ist das einer Treppe: das geistige Fortschreiten des Schülers stellt sich als ein Hinaufschreiten von Stufe zu Stufe dar.“ (Geißler 1961, 5) Was der Begriff der Methode nach Geißler leisten soll, übernimmt in der Berliner Didaktik dagegen der Begriff der *Artikulation*, denn Artikulationsschemata sollen „den Unterrichtsprozeß nach den vermuteten Lernphasen der Schüler und den ihnen jeweils zugeordneten Lernhilfen der Lehrer oder Mitschüler“ (Schulz <sup>6</sup>1972, 32) gliedern. Bezeichnen *Methode* und *Artikulation* demnach ein und denselben Sachverhalt oder lassen sich im Unterrichtsgeschehen zwei unterschiedliche Phänomene ausmachen? Ich meine, dass der letztere Fall zutrifft, und man deshalb auch zwei unterschiedliche Begriffe benötigt.

sucht werden: Innerhalb des übergreifenden Sinns, der mit Hilfe von Methoden bestimmt wird, ordnen Artikulationsschemata jeden Zeitpunkt des Unterrichts sachlich und zeitlich (siehe zum Beispiel Prange 1983, 85ff.; Maskus 1976, 143f.). Sie stimmen die thematische Struktur mit einer zeitlichen Abfolge der Beiträge in kommunikativen *Einheiten* ab und legen (formal) fest, zu welchem Zeitpunkt worüber kommuniziert wird. Auf diese Weise gliedert sich eine Unterrichtsstunde bzw. -einheit in Phasen. Da dieses Verständnis von Methode und Artikulation zum Teil deutlich von vielen gängigen Verständnissen abweicht, veranschauliche ich den Zusammenhang in der folgenden Abbildung 9. Als Frage richte ich an die Theorien: *Welche Aussagen über die Abfolge und Kennzeichnung der einzelnen Schritte einer Unterrichtsstunde bzw. -einheit werden in der jeweiligen Theorie getroffen?*

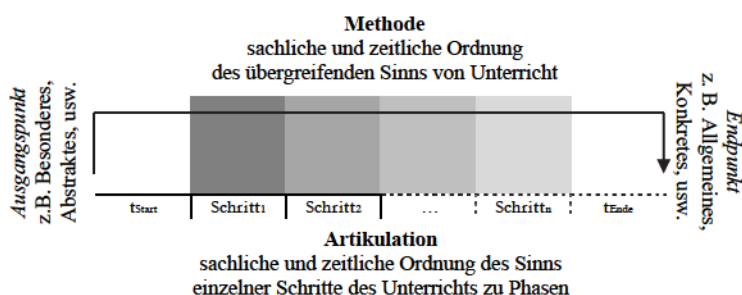


Abb. 9: Verhältnisbestimmung von Methoden und Artikulation

### Zielbestimmung

Zielbestimmungen stellen zwar die Komponente von didaktischen Theorien dar, die sie am deutlichsten in die Nähe eines handlungstheoretischen Verständnisses von sozialen Zusammenhängen bringt (siehe zum Beispiel Möller 1974; <sup>5</sup>1976; <sup>12</sup>2006; Schmitz 1977, 33ff.), sie lassen sich – aus einer funktionalen Perspektive – aber auch in ihrer Bedeutung für die zeitliche Ordnung der Kommunikation deuten (und damit auch in einem kommunikationstheoretischen Sinne). Obwohl Ziele immer auch *sachlich* bestimmt sind, können sie in dieser funktionalen Hinsicht ebenso als *zeitliche Direktive* für die unterrichtliche Kommunikation verstanden werden: Ziele sind (gegenwärtige) Vorwegnahmen von etwas zukünftig zu Erreichendem (*Antizipationen*). Ihre besondere Bedeutung für die zeitliche Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation gewinnen sie, wenn sie in diesem Sinne als Kriterien für die Kommunikation aufgefasst werden, und zwar so, dass die einzelnen Beiträge (in der Anschlusskommunikation) entweder vorausschauend auf das Ziel hin (*prospektiv*) oder rückblickend vom Ziel aus (*retrospektiv*) beurteilt werden. Diese Zeitbezüge, die durch Ziele ermöglicht werden, sagen nun noch nichts über die konkrete Zielerreichung aus, sie bedingen aber ein spezifisches zeitliches Ordnungsgefüge, durch das in der gegenwärtigen Kommunikation Orientierung auch für vergangene und zukünftige Ereignisse geleistet werden kann. Diese Funktion von Zielen bewirkt auch die Möglichkeit von spezifischen Vor- und Rückgriffen in der Kommunikation. Ziele dienen nämlich zur Reduktion von Komplexität, weil sie einen *protensiven* Umgang mit der Vergangenheit ermöglichen. Dabei geht die Kommunikation „durch das vergegenwärtigte Vergangene und



Gewußte hindurch und ordnet es im Gefüge der Gerichtetheit auf Zukunft hin“ (Janzarik 1965, 38f.).

Da diese Kategorie relativ abstrakt gehalten ist, gebe ich für sie ein Beispiel: Während sich von Cube in der oben angesprochenen kybernetischen Didaktik auf die zeitliche Ordnung konkreter Lehrschritte konzentriert, fokussiert Meyers Bildungsgangdidaktik dagegen auf die mittel- und langfristige Entwicklung von Schülern über den Verlauf ihrer Schullaufbahn hinweg – der Horizont der zeitlichen Ordnung ist damit weitaus größer. Die Bildungsgangdidaktik untersucht die Frage, „wie der Bildungsgang der Schüler unter den Rahmenbedingungen der Institution Schule von ihnen selbst gestaltet werden kann“ (Meyer 1999, 127). Diese Didaktik versteht sich „substanziell als Prozessforschung“ (Meyer 2005, 128). Protensiv ist der Umgang mit Vergangenheit und Gegenwart dabei insofern, als dass Unterricht als Konzeption und Lösung von Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet wird, wobei „in der Lösung von Entwicklungsaufgaben Biographie und Gesellschaft ‚zustandekommen‘“ (Meyer 1999, 127). Selbst wenn es momentan „noch nicht ausgemacht [ist – D.S.], was die ‚wirklichen‘ Entwicklungsaufgaben der nachwachsenden Generation sind“ (ebd.), seien diese Aufgaben prinzipiell benennbar (siehe ebd.). So stehen zum Beispiel die Ziele einer solchen Entwicklung für Meyer schon fest, denn er fragt, wie Schüler „zu mündigen, verantwortlichen Menschen werden können“ (Meyer 2005, 128). Neben einer zeitlichen Ordnung ermöglichen diese Ziele gleichzeitig eine sachliche Ordnung von Unterricht, weil die Bildungsgangdidaktik „*deshalb immer auch – ob gewollt oder ungewollt – eine normative Vorstellung darüber [hat – D.S.], was gute Sozialisation, was ein ertragreicher Lernprozess und was gute Bildung sein kann*“ (ebd., 129). In eine Leitfrage überführt, bedeutet diese Kategorie: *Welche Funktionen für die zeitliche Ordnung der Kommunikation werden Zielen in der jeweiligen didaktischen Theorie zugesprochen?*

### *Geschichtlichkeit*

Die Serialität der Beiträge ist in der unterrichtlichen Kommunikation zwar eine unhintergehbare Tatsache, sie kann aber selber zum Thema gemacht werden (Beobachtung zweiter Ordnung). Dadurch können die (zeitlichen) Voraussetzungen, die in den Beiträgen in Anspruch genommen werden, aufgedeckt werden. Diese Möglichkeit der Selbstbezugnahme innerhalb der Kommunikation wird auch in vielen didaktischen Theorien gesehen, allerdings dann nicht für die unterrichtliche Kommunikation selbst, sondern für die *Betrachtung* der Kommunikation. In Luhmanns Worten handelt es sich dabei um eine Selbstbeobachtung zweiter Ordnung: Theorien, die sich schwerpunktmäßig mit der zeitlichen Ordnung von Unterricht befassen, machen nicht nur die zeitlichen Ordnungsmuster der unterrichtlichen Kommunikation selbst zum Thema, sie wenden Fragen der Zeitlichkeit zum Teil auch reflexiv auf sich selbst und problematisieren so ihren eigenen Zeitbezug (siehe zum Beispiel Möller <sup>9</sup>1971, 35ff.). Zur Charakterisierung dieses Selbstbezugs verwende ich den klassischen Begriff der *Geschichtlichkeit*, der vor allem in der geisteswissenschaftlichen Didaktik von besonderer Bedeutung ist.

Weil dieser Begriff stärker kontextgebunden ist und reflexivere Bezüge aufweist als die übrigen Kategorien zur Konkretisierung der zeitlichen Ordnung, mache ich am konkreten Fall deutlich, was mit ihm gemeint ist. Dazu beziehe ich mich exemplarisch auf Wenigers didaktische Theorie. Dort kommt der Begriff *Geschichtlichkeit* in einer Doppelfunktion zur Anwendung: Zum einen wird er als *Beschreibungsbegriff* (Beschreibungsfunktion)



verwendet, wenn der Ausgangspunkt der Didaktik zeitlich charakterisiert wird: „Ihr Ausgangspunkt liegt in der Gegebenheit des Lehrgefüges, in der Bildungssituation, wie sie in der Erziehungswirklichkeit jeweils vorgefunden wird, und nicht in der Theorie selbst oder in Prinzipien.“ (Weniger <sup>3</sup>1960a, 6) Diesen Ausgangspunkt beschreibt Weniger als einen „Bedeutungs- und Wirkungszusammenhang“ (ebd.), der „ein geschichtlicher“<sup>61</sup> (ebd.) ist. Neben der Geschichtlichkeit des Gegenstandes nimmt Weniger ebenfalls die Geschichtlichkeit von didaktischen Theorien an, in denen dieser Gegenstand thematisiert wird. Damit begründet er die zweite Verwendungsweise des Begriffs als *Selbstbeschreibungsbegriff* (Selbstbeschreibungsfunktion): „Mit der Geschichtlichkeit ihres Gegenstandes wird nun die Didaktik selbst zu einer geschichtlichen, d.h. sie kann nicht ein für allemal gültige Einsichten hinstellen, sondern muß immer wieder neu sich um das Verständnis der sich wandelnden Lage bemühen und von da aus die Theorie des Handelns umformen.“<sup>62</sup> (Ebd.) Geschichtlichkeit wird damit sowohl Gegenstand als auch Bedingung ihres Befragens (siehe Ströker 1993, 181f.). Werden in diesem Sinne die zeitlichen Bezüge der eigenen Theorie zum Gegenstand der Überlegungen gemacht, dann wird Geschichtlichkeit zum Kriterium für den *Geltungsanspruch*<sup>63</sup> der Aussagekraft der eigenen Theorie, sodass sich fragen lässt: *Thematisiert die jeweilige didaktische Theorie neben der zeitlichen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation auch die Zeitlichkeit der eigenen Theoriebildung und umgrenzt sie damit also ihren eigenen Geltungsanspruch?*

<sup>61</sup> Präzise ausgedrückt, ist mit „der These der Geschichtlichkeit des Gegenstandes der Didaktik [...] dreierlei gemeint: erstens, daß das Ganze der geistig geschichtlichen Welt immer auch in diese seine Bestandteile hineinwirkt und sie an seinem Wandel teilnehmen läßt; zweitens, daß der Zusammenhang des Bildungsgefüges als eigener Bedeutungs- und Wirkungszusammenhang eine nur aus seinen Voraussetzungen zu verstehende Entwicklung, einen Fortgang in seiner eigenen Struktur hat, in die dann die Betrachtung eindringen muß; drittens endlich, daß von diesem geschichtlich fortschreitenden Strukturzusammenhang, wie von jedem Teilgebiet der geistig-geschichtlichen Wirklichkeit, Rückwirkungen auf den Gesamtzusammenhang ausgehen, Umwandlungen der Struktur des allgemeinen Lebens.“ (Weniger <sup>3</sup>1960a, 9)

<sup>62</sup> Diese Selbsteinschätzung Wenigers wird auch durch Klafki bestätigt: „Nach Wenigers Auffassung kann es innerhalb der Didaktik keine dem geschichtlichen Wandel überhobenen Aussagen geben – der Geschichtlichkeit des Gegenstandes der didaktischen Theorie läuft die Geschichtlichkeit dieser Theorie selbst also parallel.“ (Klafki 1968, 143)

<sup>63</sup> Aus diesem Geltungsanspruch heraus formuliert zum Beispiel Weniger die Forderung nach „sprachlicher ‚Zeitgemäßheit‘ der Didaktik“ (Weniger <sup>3</sup>1960a, 17): „Mit dem geschichtlichen Wandel des Lehrgefüges wandelt sich auch die Sprache, in der die Didaktik ihre Aussagen macht und ihre Anweisungen gibt; auch sie ist verpflichtet einer echten Zeitgemäßheit, gebunden an die in der geschichtlichen Arbeit der Bildung immer wieder sich wandelnden und neu gewonnenen Begriffe.“ (Ebd.) Die Bedeutung von Begriffen „ist nicht außerhalb des geschichtlichen Raumes zu gewinnen, in dem die Begriffe entstanden sind und sich fortentwickelt haben“ (Weniger 1951, 216); und das muss bei einer theoretischen Begriffsbestimmung berücksichtigt werden: „Gewiß sind logische Klärungen der Begriffe für ihre Umgrenzung und für die Erkenntnis ihrer Struktur unentbehrlich. Aber alle Versuche, mit Hilfe formaler Definitionen zu allgemeingültigen Bestimmungen über den Inhalt der Begriffe zu gelangen, mißlingen. Auch formale Beschreibungen verändern sich mit dem Wandel der Begriffsinhalte.“ (Ebd.) Auch Klafki sieht die Selbstbeschreibungsfunktion von Geschichtlichkeit, die Wenigers Forderung nach sprachlicher Zeitgemäßheit der Didaktik veranlasst: „Der historische Wandel der didaktischen Terminologie [...] ist nur ein Beispiel für die Geschichtlichkeit der didaktischen Theorie, ihrer Fragestellungen, Aussagen und Lösungen im ganzen. Nach Wenigers Auffassung kann es innerhalb der Didaktik keine dem geschichtlichen Wandel überhobenen Aussagen geben – der Geschichtlichkeit des Gegenstandes der didaktischen Theorie läuft die Geschichtlichkeit dieser Theorie selbst also parallel.“ (Klafki 1968, 143)

### 1.5 Die soziale Ordnung von Unterricht

Bei der begrifflichen Bestimmung der sozialen Ordnung von Unterricht ist in dieser Arbeit eine Annahme Luhmanns von besonderer Bedeutung: Geregelte Beteiligungsmöglichkeiten an der unterrichtlichen Kommunikation ergeben sich dadurch, dass die Teilnehmer der Kommunikation als *Personen* adressiert werden, die sich dadurch jeweils besonderen *Erwartungen* ausgesetzt sehen: „In der Sozialdimension [...] werden Ego und Alter für Zurechnungszwecke personalisiert bzw. mit bestimmten sozialen Systemen identifiziert. Sie erhalten, ungeachtet ihres jeweiligen Fungierens als Ego und als Alter für ein alter Ego, Identitäten, Namen und Adressen.“ (Luhmann 2002c, 125) Personen können die Kommunikationsteilnehmer dabei für sich selbst und für andere sein (siehe ebd., 429), wobei das „Personsein erfordert, daß man mithilfe seines psychischen Systems und seines Körpers Erwartungen an sich zieht und bindet, und wiederum: Selbsterwartungen und Fremderwartungen. Je mehr und je verschiedenartiger Erwartungen auf diese Weise individualisiert werden, um so komplexer ist die Person.“ (Ebd.)

Ohne die Besonderheiten des Luhmannschen Personenbegriffs im Detail wiederzugeben, lässt sich für meine Überlegungen aber so viel übernehmen: *Personen* sind für Luhmann weder mit psychischen Systemen im Besonderen noch Menschen im Allgemeinen gleichzusetzen (siehe ebd.), sondern werden „vielmehr konstruiert, um Verhaltenserwartungen ordnen zu können, die durch sie und nur durch sie eingelöst werden können“ (ebd.). Diese *Erwartungen* (siehe dazu zum Beispiel ebd., 139f.), die an Personen gerichtet werden, sind in sozialen Systemen vor allem Erwartungen an das *Verhalten* von Personen<sup>64</sup> (siehe ebd., 139). Solche Erwartungen können in unterschiedlichen Formen an Personen gerichtet werden, und zwar als Rollen, als Programme und als Werte.

1. *Rollen* bündeln abstrakte Erwartungen an eine einzelne Person, die zwar noch von ihr erfüllt werden können und sollen, die allerdings nicht allein auf diese, jeweils individuelle Person zugeschnitten sind, sondern erste Verhaltensgeneralisierungen enthalten. Rollen werden deswegen auch von Erwartungen an individuelle Personen unterschieden (siehe ebd., 430). Während die Erwartungen in Rollen aber immer noch an Einzelpersonen gerichtet sind, ist das bei den Erwartungen in Programmen nicht mehr der Fall.
2. *Programme* stellen Komplexe „von Bedingungen der Richtigkeit (und das heißt: der sozialen Abnehmbarkeit) des Verhaltens“ (ebd., 432) dar. Allerdings, und das ist die Besonderheit von Programmen, verselbständigt sich die Programmebene „gegenüber der Rollenebene, wenn es auf genau diesen Abstraktionsgewinn ankommt, wenn also das Verhalten von mehr als einer Person geregelt und erwartbar gemacht werden muß. So ist eine chirurgische Operation heute nicht nur Rollenleistung, sondern ein Programm.“ (ebd., 433) Dabei können der Komplexitäts- und Detaillierungsgrad und die damit einhergehende Reichweite der Erwartungsordnungen sehr unterschiedlich ausfallen, sodass auch „die Vorsorge für die Einbeziehung von Zufälligkeiten und für Möglichkeiten der Änderung des Programms während der Ausführung des Programms“ (ebd., 432f.) variiert.

<sup>64</sup> Entsprechend geht es innerhalb der Theorie sozialer Systeme auch um *Verhaltenserwartungen*. Die Betrachtung speziell dieser Erwartungen im „Rahmen einer allgemeinen Theorie sinnhaft-selbstreferentieller Systeme ist [...] jedoch ein Sonderfall, und selbst soziale Systeme operieren mit einer Vielzahl von Erwartungen, die sich auf außermenschliche Sachverhalte beziehen: Sie setzen zum Beispiel das Funktionieren der Uhren, der Autos, der Technologien usw. voraus.“ (Luhmann 2002c, 139f.)

3. Wird schließlich auf „Richtigkeitsfeststellungen für bestimmtes Handeln“ (ebd., 433) insgesamt verzichtet, die in den Erwartungen von Programmen noch mitgegeben sind, dann werden Erwartungen in *Werten* gebündelt: „Werte sind allgemeine, einzeln symbolisierte Gesichtspunkte des Vorziehens von Zuständen oder Ereignissen.“ (Ebd.) Handeln kann dann „in diesem Sinne bewertet werden – zum Beispiel als friedensfördernd, gerecht, umweltverschmutzend, als Ausdruck von Solidarität, Hilfsbereitschaft, Rassenhaß usw.“ (ebd.); aber aus einer solchen Wertung lassen sich keine Rückschlüsse über die Richtigkeit dieses Handelns ziehen, weil sich „alles Handeln unter positive und unter negative Wertgesichtspunkte bringen läßt“<sup>65</sup> (ebd.). Werte übernehmen aber trotzdem wichtige Funktionen für Programme. Programme müssen nämlich,

sollen sie ihre Eigenleistungen bestmöglich erbringen, oft sehr komplex, änderbar und in den Details instabil formuliert werden. Dann erleichtert Wertkonsens die Kommunikation über die Kontingenz der Programme: über Programmentwicklung, situative Adaptierung, Programmänderung oder auch über das Obsoletgewordensein der Programme [...]. Man kann angesichts solcher Probleme wenigstens in der Kommunikation unbestreitbare (oder: sehr schwer bestreitbare, durch Moralisierung gedeckte) Ausgangspunkte benutzen und auf die Erwartungen bauen, daß denen zumindest jedermann zustimmen müßte. (Ebd.)

## 1.6 Konkretisierung der Kategorie der sozialen Ordnung von Unterricht in Unterkategorien und Leitfragen

### *Sozialformen*

Eine prinzipielle Einschränkung der Kommunikation besteht darin, dass die Teilnehmer ihre Beiträge schon ab der kleinsten sozialen Einheit (Dyade) nicht mehr gleichzeitig einbringen können, weil das in der Regel ihre Verarbeitungskapazitäten übersteigt. In zeitlicher Hinsicht ergibt sich daraus der oben angesprochene Zwang zur Sequenzialisierung der Beiträge. Das Nacheinander der Beiträge sagt aber noch nichts darüber aus, wer von den Teilnehmern denn jeweils an der Reihe ist und welche Möglichkeiten überhaupt bestehen, sich in die Kommunikation einzubringen. Die Frage nach diesen Möglichkeiten wird in vielen didaktischen Theorien, die sich schwerpunktmäßig der sozialen Ordnung von Unterricht zurechnen lassen, als Leitfrage gestellt. Eine der einfachsten Antworten auf sie wird unter dem Topos *Sozialformen* bzw. *soziale Arbeitsformen* gegeben. Hierbei geht es um die Frage nach Gruppierungsmöglichkeiten der Kommunikationsteilnehmer, die von der Kollektivierung bis hin zur Individualisierung reichen und mit entsprechenden Erwartungen an die Kommunikationsteilnehmer einhergehen. Sozialformen leisten dabei vor allem eines: Sie regeln die Beteiligungsmöglichkeit an der unterrichtlichen Kommunikation (siehe zum Beispiel Gudjons <sup>2003</sup>, 11) in der Form von Inklusion und Exklusion. Unterschieden werden meist diese vier Formen: die *Plenumsarbeit* bzw. der *Klassenunterricht*<sup>66</sup> (für jeden Teilnehmer von Unterricht besteht die Möglichkeit, sich in die

<sup>65</sup> Luhmann gibt dafür die folgende Begründung: „Wollte man aus Wertungen Informationen über richtiges Handeln gewinnen, müßte man eine logische Rangordnung, zum Beispiel Transitivität des Verhältnisses einer Vielzahl von Werten voraussetzen – etwa in dem Sinne, daß die Erhaltung der Freiheit wichtiger ist als die Erhaltung des Friedens, dieser wichtiger als Kultur, Kultur wichtiger als Profit – und dann nicht etwa: Profit wichtiger als Freiheit.“ (Luhmann 2002c, 433f.)

<sup>66</sup> In der Literatur wird häufig der Ausdruck *Frontalunterricht* synonym verwendet. Da dieser Ausdruck aber strenggenommen auf ein räumliches Verhältnis der Teilnehmer zueinander verweist und zudem oft negativ



gemeinsame Kommunikation der gesamten Schulklasse einzubringen), die *Gruppenarbeit* (die Klasse wird in Gruppen von mindestens drei Teilnehmern aufgeteilt [Triade], sodass jedes Gruppenmitglied die Möglichkeit hat, sich mit den Mitgliedern seiner Gruppe auszutauschen), die *Partnerarbeit* (in dieser Zweiereinheit der Kommunikation besteht lediglich die Möglichkeit, sich an einen weiteren Teilnehmer, den Partner, zu wenden) und die *Einzelarbeit* (Kommunikationsmöglichkeiten mit den übrigen Schülern der Klasse bestehen wegen der Isolierung nicht, sodass diese Sozialform unweigerlich mit dem Fehlen von mündlicher Kommunikation mit anderen einhergeht [Stillarbeit durch Eigengespräch bzw. Gespräch mit sich selbst]). Für die Untersuchung der vorliegenden didaktischen Theorien leite ich aus dieser Kategorie folgende Leitfrage ab: *Werden in der Theorie nähere Angaben zur Art und Funktion von Sozialformen gemacht?*

#### *(Sprecher-)Rollen*

Präzise gewendet, bieten Sozialformen als Gruppierungsformen aber erst die *Bedingung der Möglichkeit* der Teilnahme an der unterrichtlichen Kommunikation, weil mit ihnen allein keine näheren Hinweise (Erwartungen) zu den *genaueren* Möglichkeiten gegeben sind und lediglich festgelegt ist, wer mit wem direkt oder indirekt kommunizieren kann. Kommunikationspraktisch können diese Möglichkeiten aber ganz unterschiedlich genutzt werden (etwa von gar keiner Beteiligung bis hin zur Vollbeteiligung und einem kommunikativen Durcheinander). In didaktischen Theorien, die Sozialformen thematisieren, werden deswegen oft auch die möglichen Sprecherrollen thematisiert, die innerhalb der einzelnen Sozialformen denkbar sind und spezifische Verhaltenserwartungen bedingen. Anders als in Alltagsgesprächen (siehe für Unterschiede zum Beispiel Bittner 2006, 12ff.) werden im Unterrichtsgespräch ausdrückliche Funktionalisierungen des Gesprächs und der einzelnen Sprecher notwendig, um eine mögliche Ordnungsbildung in den drei Sinn-dimensionen zu ermöglichen. Solche Funktionalisierungen werden dann auf der Grundlage von Erwartungen, Wertmaßstäben oder Restriktionen – gebündelt in *Rollen* – an das Verhalten der Kommunikationsteilnehmer vorgenommen.

Möglich wird diese Thematisierung von Rollen, weil viele didaktische Theorien (implizit) auf der Differenz zwischen individueller Person und Rolle fußen, wie sie sich auch bei Luhmann findet. Dadurch können

*Rollen* [...], von der individuellen Person unterschieden, als eigene, schon abstraktere Gesichtspunkte der Identifikation von Erwartungszusammenhängen dienen. Eine Rolle ist zwar noch dem Umfang nach auf das zugeschnitten, was ein Einzelmensch leisten kann, ist aber gegenüber der individuellen Person sowohl spezieller als auch allgemeiner gefaßt. Es geht immer nur um einen Ausschnitt des Verhaltens eines Menschen, der als Rolle erwartet wird, andererseits um eine Einheit, die von vielen und auswechselbaren Menschen wahrgenommen werden kann: um die Rolle eines Patienten, eines Lehrers, eines Opersängers, einer Mutter, eines Sanitäters usw. (Luhmann 2002c, 430)

Didaktische Theorien, in denen rollentheoretische Überlegungen zum Ausdruck gebracht werden, legen ihren Fokus in diesem Sinne dann meist auf die *Schüler-* und die *Lehrer-*rolle und den „direkten, bipolaren, personalen Bezug“ (Feldhoff 1974, 246), in dem diese Rollen zueinander stehen. Für die Analyse der jeweiligen Rollenbeschreibungen lässt sich

---

konnotiert wird, verwende ich ihn bei der Kennzeichnung der Kategorie der Sozialformen nicht. Außerdem stellt er nur eine Unterform des Klassenunterrichts dar.



als Leitfrage festhalten: *Welche Aussagen werden über die (Sprecher-)Rollen der Teilnehmer an der unterrichtlichen Kommunikation und über deren Verhältnis zueinander getroffen?*

### *Verhaltenskoordination und Kooperation*

Bei der Bestimmung einzelner Sprecherrollen deutet sich schon an, dass es dabei immer auch um die Bestimmung der *Beziehungen zwischen diesen Rollen* geht. Während die Beziehungsmöglichkeiten als Rollensegmente (siehe zu diesem Begriff Dahrendorf <sup>15</sup>1977, 33) bei den einzelnen Rollen meist schon mitgedacht sind, stellt sich auf einer ganz konkreten Ebene aber ein spezifisches Problem dieser Beziehungen: Da Rollen immer einen Spielraum der Umsetzung von Erwartungen bieten<sup>67</sup>, stellt sich die Frage, wie die Entscheidungen zur Rollenkonkretisierung so getroffen werden, dass Rollen auch tatsächlich eine Koordination des Verhaltens der Kommunikationsteilnehmer ermöglichen. In einer Schulklassse ist diese Frage direkt von Bedeutung, weil dort in der Regel unterschiedliche Entscheidungsträger ihr Verhalten abstimmen müssen und dafür gerade nicht „monologische, ‚einsame‘ Entscheidungen eines Einzelnen“ (Schimank 2005, 25) leitend sind, sondern eben Entscheidungen, die in wechselseitiger Abhängigkeit stehen. Wenn jemand etwa seine Bücher sortiert, wie Schimank meint, muss er sich an niemandem orientieren oder auf ihn Rücksicht nehmen (siehe ebd.), aber „in die allermeisten anderen Entscheidungen spielen andere Akteure zumindest in soweit mit hinein, dass deren Einschätzungen und Beurteilungen bedacht und, so oder so, berücksichtigt werden“ (ebd.).

Dieses Problem der konkreten Entscheidungsfindung in Orientierung an den Entscheidungen anderer wird in vielen didaktischen Theorien zur sozialen Ordnung von Unterricht unter den Gesichtspunkten der *Koordination* des Verhaltens und der *Kooperation* der Unterrichtsteilnehmer thematisiert. So erfordert zum Beispiel die unterrichtliche Gruppenarbeit eine Abstimmung des Verhaltens der einzelnen Mitglieder, damit gemeinsame Ziele erreicht werden können, die sich von einzelnen Mitgliedern entweder gar nicht oder nicht ohne weiteres erreichen ließen. Nur so lässt sich dann das grundsätzliche, doppelte Ziel dieser Sozialform verwirklichen: Das *Erreichen des Ziels der Gruppenarbeit*, das seinen gegenständlichen Ausdruck im Produkt der Zusammenarbeit findet, und das *Erreichen eines Lernziels*, zu dem die Gruppenarbeit als Mittel eingesetzt und für das der Arbeitsauftrag als Lernaufgabe formuliert wird (siehe dazu genauer Scholl 2010). In der Konsequenz werden dann in didaktischen Theorien, die sich schwerpunktmäßig der Dimension der sozialen Ordnung von Unterricht zuordnen lassen, die „Einübung in Kooperation und die Förderung von Kooperation durch dezidierte Sozialerziehung [...] unverzichtbare Merkmale von Unterricht“ (Scheunpflug 2001, 73). Häufig werden diese Merkmale dann in einen Zusammenhang mit allgemeinen Merkmalen der Kooperation im außerunterrichtlichen Leben in (Klein-) Gruppen gebracht (siehe Gudjons <sup>2</sup>2003, S. 36ff.; Glöckel <sup>4</sup>2003,

<sup>67</sup> Bei diesem Punkt vertritt Luhmann die Meinung, die Ordnungsleistungen von Rollen für faktisches Verhalten und Verhaltenserwartungen seien zeitweilig in der Soziologie (der Rollentheorie) deutlich überschätzt worden (siehe Luhmann 2002c, 430). Trotzdem erkennt er einige einschlägige rollentheoretische Erkenntnisse besonders an: „Die vielleicht wichtigsten Einsichten sind; daß auf der Ebene der Rollen einerseits besondere Erwartungssicherheit geschaffen werden können, die keine (oder geringe) Personenkenntnisse voraussetzen, sondern anonymisierbar sind; daß aber andererseits zugleich besondere Konfliktagien, Distanzierungen, Manipulationen, Belastungsminderungsriten mitzuerwarten sind, die jemand seiner eigenen Person gegenüber nicht riskieren bzw. nicht für angebracht halten würde.“ (Ebd., 431)

S. 81ff.), um der Gefahr zu begegnen, gesellschaftliche Probleme des Zusammenlebens einfach auf die unterrichtliche Verhaltenskoordination und Kooperation zu übertragen, sie dadurch für eine Lösung zu funktionalisieren und sie letztlich zum Scheitern zu bringen. In eine Leitfrage überführt, bedeutet diese Kategorie: *Welche spezifischen Überlegungen zur Verhaltenskoordination und Kooperation werden in der jeweiligen Theorie angestellt?*

#### *Interaktions- bzw. Aktionsformen*

Eine weitere Möglichkeit der sozialen Ordnungsstiftung ist das tatsächliche Verhalten der Kommunikationsteilnehmer; denn Verhaltenserwartungen sollen Sicherheit in die prinzipiell offenen Möglichkeiten in der wechselseitigen Bezugnahme (*Interaktion*) aufeinander bringen. Diese Erwartungssicherheit soll – neben den allgemeiner gehaltenen Rollen – unter anderem durch spezifische Verhaltensgeneralisierungen (*Aktionen*) gegeben werden. Hierbei werden in vielen didaktischen Theorien die – verbalen und nonverbalen – Möglichkeiten der Bezugnahme aufeinander in der Kommunikation über sogenannte Interaktions- bzw. Aktionsformen festgelegt. Diese Formen beinhalten neben Angaben zum Verhalten der Einzelpersonen die denkbaren Varianten der Interaktion (hier sind schon erste Elemente von Programmen enthalten). In der Regel werden diese Aktionsformen doppelt gewendet, und zwar jeweils für die Lehrer und jeweils für die Schüler: Für die Lehrer geht es dann um *Aktionsformen des Lehrens* (siehe stellvertretend Aschersleben<sup>5</sup> 1991, 29ff.), weil die Funktion ihres Verhaltens in der Anregung der unterrichtlichen Kommunikation gesehen wird. Für die Schüler geht es um *Lernakte* (siehe stellvertretend ebd.), weil die Funktion ihres Verhaltens nur zweitrangig im Beitrag für die unterrichtliche Kommunikation, dafür aber vorrangig im Nutzen für den eigenen Lernerfolg erachtet wird. Anders als bei den Sozialformen, über die ein deutlicher Konsens besteht, werden in der Literatur aber unterschiedliche Aktionsformen benannt, wobei häufig genannte Formen zum Beispiel der Vortrag, die Frage, der Arbeitsauftrag, der Impuls oder die Demonstration sind. Generell – das deutet sich bei der Unterschiedlichkeit dieser Formen schon an – wird in didaktischen Theorien dabei eine Differenz zwischen solchen Formen, in denen sich Lehrer direkt an ihre Schüler wenden (*direkte* Aktionsformen), und solchen, in denen sie das über die Gestaltung der situativen Bedingungen des Schülerverhaltens indirekt tun (*indirekte* Aktionsformen), angenommen (siehe stellvertretend Schulz<sup>6</sup> 1972, 33). Als Leitfrage gewendet, bedeutet diese Kategorie didaktischer Theorien für deren Untersuchung: *Welche nähere Bestimmung der einzelnen Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern wird in der jeweiligen Theorie vorgenommen?*

#### *Unterrichtsgespräche*

Interaktions- bzw. Aktionsformen ermöglichen, das Verhalten in der unterrichtlichen Kommunikation Einzelpersonen zurechenbar zu machen. Die wechselseitige Bezugnahme der Kommunikationsteilnehmer wird dann insofern berücksichtigt, als dass die Tätigkeiten für jede der beiden Seiten – Lehrer und Schüler – bestimmt werden. Darüber hinaus sind in der unterrichtlichen Kommunikation aber auch die Verhaltensweisen von Bedeutung, die innerhalb des *Kollektivs* gezeigt werden (sollen), wenn es um das konkrete Unterrichtsgespräch geht. Dieses Problem wird auch in didaktischen Theorien zur sozialen Ordnung besprochen: Dort werden dann Gesprächssituationen typisiert, sodass aus den Bestimmungsstücken der jeweiligen Situation Konsequenzen für die Gesprächsteilnehmer abgeleitet und Programme angedacht werden können. Anders aber als bei der inhaltlichen

Unterscheidung von Gesprächsformen in der Sachdimension von Unterricht (siehe Teil III, Kapitel 1.2) werden in der Sozialdimension eher formale Gesichtspunkte des Gesprächsverhaltens bestimmt (siehe zum Beispiel Becker et al. 1976; Thiele 1981; Becker-Mrotzek 2009; Luschkow/Michel 1996; Pilz-Gruenhoff 1979; Ritz-Fröhlich 1977; Wagner 2006). Gängige Typisierungen beziehen sich zum Beispiel auf das fragend-gelenkte<sup>68</sup> oder das fragend-entwickelnde<sup>69</sup> Gespräch in der Lehrer-Schüler-Interaktion oder aber Schülergespräche in der Schüler-Schüler-Interaktion. Die Konsequenzen aus diesen Typisierungen werden dabei zum Teil so spezifisch gezogen, dass einzelne *Gesprächsstrategien* (siehe stellvertretend Grell <sup>15</sup>2001, 192ff.; Leisen 2007; Thiele 1983 oder Becker 2008) bzw. *Sprechakte* (siehe zum Beispiel Nowak/Macht 1996; Petrat 1996; Sommer 1981; Zimmermann <sup>2</sup>2003) bestimmt werden. Als Leitfrage für meine Untersuchung formuliere ich: *Welche Aussagen werden über das Führen von Unterrichtsgesprächen getroffen?*

### *Verhaltensnormierung*

Verhaltenserwartungen spielen in der unterrichtlichen Kommunikation nicht nur für ihren *funktionalen* Fortgang eine wichtige Rolle (das ist zunächst einmal der Schwerpunkt in der Luhmannschen Theorie), sondern zum Teil auch für die generellen Umgangsformen in der Kommunikation, die zum Beispiel als äußere Lernbedingungen (siehe Spanhel 1976, 220) von Bedeutung werden. Derartige Verhaltenserwartungen werden dann auch in didaktischen Theorien formuliert, wenn zum Beispiel Normen für die Zusammenarbeit zwischen den Unterrichtsteilnehmern, das Einbringen von Beiträgen bzw. für die Reaktion auf Beiträge anderer oder insgesamt für eine gelingende, möglichst störungsfreie Kommunikation benannt werden (siehe stellvertretend zum Beispiel Klafki <sup>5</sup>1996, 63f.; Winkel <sup>10</sup>2011 oder Grzesik 2002, 360ff.). Über diese Normen werden Fragen der Hierarchie der Verhältnisse zwischen den Teilnehmern (siehe zum Beispiel Boettcher 1976) oder der Möglichkeit der Gestaltung dieser Verhältnisse aufgeworfen. Sie sollen gewährleisten, dass schon in der unterrichtlichen Kommunikation verallgemeinerbare Verhaltensweisen für eine kritische gesellschaftliche Partizipation begründet werden (siehe zum Beispiel Popp 1976a, 276).

Um auch bei dieser eher abstrakten Bestimmung etwas deutlicher zu werden, deute ich zwei Beispiele an: So will etwa Winkel in seiner kritisch-kommunikativen Didaktik „in Form von Strukturanalysen die Komplexität des Unterrichts *deskriptiv-empirisch* erfassen, aber nicht nur die Faktoren und Baumaterialien des Unterrichts benennen, sondern die Baugesetze und -pläne unterrichtlicher Prozesse *hermeneutisch* erschließen und kritisch für eine permanente Verbesserung von Unterricht einsetzen“ (Winkel 1980, 202). Unter dieser Analysevorgabe rücken dann vier Aspekte von Unterricht in den Blick, die in ein „Gesamtraster unterrichtlicher Wirklichkeit“ (ebd., 204) eingebunden sind: der

<sup>68</sup> Ohne schon konkrete Bestimmungen vorwegzunehmen, wird mit diesem Gesprächstyp oft eine Engführung von Fragen und Antworten in sogenannten IRF-Sequenzen (Invitation by the teacher, Response by the pupil, Feedback by the teacher) verbunden; siehe dazu Wuttke 2005, 126ff. und für eine Übersicht über entsprechende Forschungen Lüders 2003, 153ff.; <sup>2</sup>2014; Lüders/Rauin 2004, 695ff.

<sup>69</sup> Hier geht es meist darum, durch einen problemlösenden Unterricht gemeinsame Fragen zu ermöglichen und tief in ein Problem hineinzuführen (siehe Bollnow 1977, 131). So stellen sich im fragend-entwickelnden Unterricht zum Beispiel im Sinne Aebli „der Schüler selbst, oder, stellvertretend für ihn der Lehrer, nacheinander Fragen [...], bei deren Beantwortung sich die Problemlösung immer klarer abzeichnet, bis sie, voll entwickelt, dem Denken und Handeln des Schülers einverleibt ist“ (Aebli <sup>13</sup>2006, 296).



Vermittlungs-, der Inhalts-, der Beziehungs- und der störfaktoriale Aspekt (siehe ebd., 202f.). Bei ihrer Ausformulierung ist eine deutliche Gewichtung der *sozialen Dimension* des Unterrichts zu erkennen: Unter dem Vermittlungsaspekt wird hauptsächlich das Verhältnis von Lehr- und Lernverfahren thematisiert, unter den Beziehungsaspekt fallen vor allem die Elemente der sozialen Interaktion, ihre Richtungen und Formen und unter den störfaktorialen Aspekt etwa die Störungsarten oder die Störungsfolgen dieser Interaktion (siehe ebd., 203). Dabei finden auch die Relationen der einzelnen Unterrichtsteilnehmer zueinander Berücksichtigung – ein symmetrisches Agieren, ein regressiv-komplementäres Agieren, eine behutsame Partizipation oder stellvertretende Entscheidungen (siehe ebd., 202) –, wodurch ebenfalls die soziale Dimension zur Sprache kommt.

Besonders deutlich werden Überlegungen zur Unterrichtsatmosphäre zum Beispiel auch in Reichs konstruktivistischer Didaktik, die er deswegen als Beziehungsdidaktik<sup>70</sup> bezeichnet, angestellt: Im Unterricht, verstanden als „Interaktion und Kommunikation“ (Reich<sup>3</sup>2006, 17), „wird eine kulturelle, zwischenmenschliche Atmosphäre gebildet, die für jedes Lernen einen Rahmen der Forderung und Förderung herstellt“ (ebd.). Dieses Unterrichtsverständnis setzt für Reich ein „didaktisches Menschenbild“ (ebd., 21) voraus, zu dem zum Beispiel eine „Freude am menschlichen Kontakt, eine Offenheit für solche Kontakte und ein dialogisches Verhalten in der Kommunikation“ (ebd., 121) gehören. Außerdem sollte Unterricht hinsichtlich der Gestaltung der Beziehungen an Grundsätzen wie dem des Selbstwertes oder der Wertschätzung orientiert sein (siehe ebd., 33ff.). Unterrichten heißt damit für Reich immer auch, „Beziehungsarbeit am eigenen Bild und Stil“ (ebd., 25) zu betreiben und sich mit den eigenen „Persönlichkeitsbedingungen“ (ebd., 27) zu beschäftigen. In diesem Sinne spricht er auch von einem *systemischen* Verständnis von Unterricht, durch das das „Wechselspiel von Inhalten und Beziehungen“ (ebd., 31) thematisiert wird und das „die menschlichen Beziehungen, die Interaktionen in Lehr- und Lernprozessen“ (ebd.) als entscheidende Gelingensbedingungen für Unterricht benennt<sup>71</sup>. Diese Überlegungen lassen sich zur folgenden Leitfrage kondensieren: *Wie wird das kommunikative Verhalten der einzelnen Unterrichtsteilnehmer näher bestimmt und gegebenenfalls sogar normiert?*

<sup>70</sup> Sie ist allerdings nicht schon deswegen gleichzusetzen mit der gleichnamigen beziehungstheoretischen Didaktik im Sinne von Bosch/Buschmann/Fischer 1981 oder der Beziehungsdidaktik im Sinne von Miller<sup>3</sup>2011.

<sup>71</sup> Dieses grundsätzliche Verständnis von Unterricht als sozialer Ordnung drückt sich dann auch in der Planung in einer doppelten Hinsicht aus: Zum einen soll in der sogenannten *elementaren Planung* ein Hauptaugenmerk auf der *Handlungsplanung* liegen, wobei insbesondere Handlungsstufen und Handlungsebenen des Unterrichts reflektiert werden sollen (siehe dazu Reich<sup>3</sup>2006, 238). Zum anderen – und das ist nun entscheidend für die Einordnung dieser Theorie in die soziale Dimension – sollen Didaktiker (für Reich sind das Lehrende und Lernende) in der sogenannten ganzheitlichen Planung „auf ihre eigenen Rollen als Beobachter, Teilnehmer und Akteure im Lehr-Lernprozess reflektieren“ (ebd.), um auch ihre eigene Bedeutung für das soziale Geschehen zu überdenken.

Entsprechend finden auch zum Beispiel in der Methodenplanung mehrere soziale Vorordnungen der Schüler Beachtung. In den „Checklisten“ (siehe ebd., 291ff.) haben beispielsweise solche Fragen einen ausgewiesenen Stellenwert, die zur spezifischen Diagnose sozialer Voraussetzungen genutzt werden können: Fragen zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen, zur Erweiterung der Beziehungsfähigkeit, zur Erweiterung des systemischen Methodenhorizontes, zur Erhöhung des Selbstwerts, zur langfristigen Verbesserung der methodischen Wahrnehmung und Gestaltung von Beziehungen oder zum Beobachtungs-, Kommunikations- und Beziehungsstil (siehe ebd., 292ff.).



## 2 Auswahlkriterien für die didaktischen Theorien

Die hohe Zahl an vorliegenden didaktischen Theorien und die mit ihnen verbundenen Probleme (siehe Teil I) werfen die Frage auf, ob und wie die einzelnen Theorien *inhaltlich* anschlussfähig sind. Diese Frage war der Anlass dafür, eine Metatheorie der Didaktik zu entwickeln (siehe Teil II und III), von der aus die Aussagen der einzelnen Theorien zu den Ordnungsaufgaben des Unterrichts beschrieben und miteinander verglichen werden können. Um nun einerseits das Analysepotenzial dieser Metatheorie für didaktische Theorien zu belegen und andererseits zu ersten Analyseergebnissen zu kommen, soll sie im folgenden Teil der Arbeit angewendet werden.

Eine solche Anwendung der Metatheorie auf die bestehenden didaktischen Objekttheorien stößt allerdings auf ein beinahe selbstverständliches praktisches Problem: Die Zahl der Theorien ist so hoch (101! – siehe Tab. 1), dass eine gründliche Besprechung all dieser Theorien in nur einer Arbeit unmöglich ist. Darum muss also eine Auswahl für die folgende Analyse getroffen werden. Um diese Analyse exemplarisch in dem Sinne zu halten, dass sie zu aussagekräftigen und stellvertretenden (und damit verallgemeinerbaren) Ergebnissen führt, sollten die didaktischen Theorien begründet gewählt werden. Deshalb werden abschließend zu diesem dritten Teil der Arbeit die Kriterien vorgestellt, nach denen die folgenden Theorien ausgesucht wurden.

Die leitende Annahme dieser Arbeit ist relativ kühn formuliert. Sie besagt, dass sich die meisten didaktischen Theorien jeweils schwerpunktmäßig einer der drei Sinndimensionen zuordnen lassen (auch wenn beinahe keine dieser Theorien ausdrücklich im Sinne der Luhmannschen Bezugstheorie konzipiert ist oder selbst vorgibt, einen solchen Schwerpunkt zu verfolgen). Im Ergebnis dieser Arbeit sollte die leitende Annahme unter Heranziehung verschiedener didaktischer Theorien für jede der drei Dimensionen belegt sein. Für die Wahl der Theorien wäre also als erstes Kriterium das der *Prototypikalität* zu nennen: Nach diesem Kriterium werden prototypische didaktische Theorien gewählt, die Inbegriffe der leitenden Annahme jeweils für eine der Dimensionen darstellen<sup>72</sup> (siehe zu diesem Begriffsverständnis von *Prototyp* zum Beispiel Schnell 2016, 19).

Fänden in diesem Sinne allerdings *nur* eindeutig eindimensional zuordenbare Theorien Berücksichtigung, würde die Untersuchung von Prototypen die Möglichkeit der Verallgemeinerbarkeit der Überlegungen stark einschränken: Dann könnte dieses Top-down-Vorgehen nämlich so gedeutet werden, als führe es zu „selbsterfüllenden Prophezeiungen“ hinsichtlich der leitenden Annahme. Nicht jede Theorie lässt sich aber – trotz ihres vermuteten eindeutigen Schwerpunktes in einer der drei Sinndimensionen – auf nur eine der Dimensionen beziehen, sondern kann auch Bezüge zu den jeweils anderen Dimensionen aufweisen. Dabei beinhaltet der Großteil der didaktischen Theorien solche unterschiedlichen Bezüge. Unproblematisch ist das für den Fall, dass die weiteren Sinndimensionen nur im Sinne von „Und-Aufzählungen“ angesprochen werden, was meist dann passiert, wenn dem Autor die Einseitigkeit seiner Theorie auffällt: So schließt zum Beispiel Klafki seine Darstellung der didaktischen Analyse (sachliche Ordnung) in der bildungstheore-

<sup>72</sup> Gleichzeitig ließe sich darüber prüfen, ob es Aussagen in den Theorien gibt, die nicht vollständig in den vorgeschlagenen Dimensionen aufgehen. In diesem Fall wäre die metatheoretische Reduktion auf die drei Sinndimensionen unangemessen, weil sie die Theorien nicht in allen (zentralen) Aussagebereichen erfassen könnte.

tischen Didaktik I mit einigen additiven Hinweisen zur methodischen Vorbereitung des Unterrichts ab (zeitliche und soziale Ordnung) (siehe Klafki <sup>10</sup>1975, 142ff.). Die eindeutige Schwerpunktsetzung der bildungstheoretischen Didaktik in der sachlichen Dimension wird dadurch aber nicht infrage gestellt, weil diese Hinweise nicht weiter systematisch ausgearbeitet werden.

In anderen Fällen ist die Sache aber komplizierter. Dort lassen sich nämlich systematische Bezüge zu zwei oder drei Sinndimensionen nachweisen. Bei diesen Fällen stellt sich dann die Frage, ob die jeweilige Theorie trotzdem einen eindeutigen Schwerpunkt in einer der drei Dimensionen hat und die einzelnen Aussagen der Theorie in dieser einen Dimensionen aufgehen. Bei der Wahl der Prototypen ist deshalb darauf zu achten, dass nicht nur (eindeutig) eindimensionale, sondern auch (scheinbar und der Selbstbeschreibung nach) *mehrdimensionale* Theorien untersucht werden.

Dieses erste Kriterium – die Wahl von Prototypen – ist inhaltlich ausgerichtet. Weil allerdings die betrachteten Theorien vor allem aus der Disziplin der Didaktik stammen sollen, wie sie sich besonders im deutschsprachigen Raum in einer langen Tradition etabliert hat, nehme ich nun ein weiteres forschungspragmatisches (formales) Kriterium hinzu. Dieses Kriterium soll die Auswahl der Theorien zeitlich und räumlich umgrenzen und lautet *Bedeutung in der deutschsprachigen didaktischen Tradition der BRD nach 1945*<sup>73</sup>: Es werden ausschließlich deutschsprachige Theorien berücksichtigt, die ihrem Selbstverständnis nach *allgemeindidaktische* Theorien darstellen und in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 entstanden sind und – weil sie oft zitiert wurden und werden – entsprechende Bedeutung erlangt haben. Bereichs- bzw. Fachdidaktiken werden dabei nicht thematisiert. Dieses Kriterium der Bedeutung der didaktischen Theorien bringt allerdings eine Herausforderung für ihre Analyse mit sich; denn für eine differenzierte, wenn auch stellvertretende (paradigmatische) Gesamtschau didaktischer Theorien in der BRD nach 1945 reicht es nicht aus, die zu untersuchenden Theorien allein aufgrund ihrer Bedeutung in der deutschsprachigen didaktischen Tradition der BRD nach 1945 als eindeutig bestimmt und bekannt vorauszusetzen. Vor allem „didaktische Trends“ (Born 1978) haben nämlich dazu geführt, dass zu bestimmten Zeiten das Augenmerk jeweils auf bestimmten Theorien lag (siehe zu „vernachlässigten Didaktiken“ zum Beispiel Bönsch 2006, 53ff.). Diese Konzentration auf einige wenige didaktische Theorien hat in der Geschichte ihrer Rezeption immer wieder dazu geführt, dass die Einseitigkeiten der jeweiligen Theorien übernommen und in den Vordergrund der Betrachtung von Unterricht gestellt wurden. Gleichzeitig gerieten damit jeweils viele andere didaktische Theorien in Vergessenheit, weil ihre Erträge nicht konsequent aufgearbeitet wurden. Wegen der fehlenden Auseinandersetzung mit den übrigen Theorien (siehe Teil I, Kapitel 1), haben allerdings trotzdem auch deren Annahmen und Begriffe (implizit) Einzug in die „bedeutsamen“ Theorien gehalten. Begriffsanalytisch gesehen hatte das zur Folge, dass sich in den meisten Didaktiken und ihrer Rezeption eine „unabsehbare Fülle von ‚Ansätzen‘ und Konzepten heterogenster Art [...] zu einem unentwirrbaren Begriffsknäuel verknötet“ (Künzli 1998, 31) findet. Um also bei dieser Lage der bedeutsamen Theorien dennoch ein trennscharfes und eindeutiges Bild der jeweiligen Theorie zeichnen zu können, soll der Analyse dieser Theorien ihre möglichst präzise Reproduktion vorausgehen. Nur so lässt sich der inhaltliche Eigenwert dieser

<sup>73</sup> Dieses Kriterium ist auch deswegen notwendig, weil der Begriff „didactics“ im angloamerikanischen Sprachgebrauch eine andere Bedeutung hat (siehe dazu zum Beispiel Hopmann/Riquarts 1995).

didaktischen Theorien unabhängig von der zum Teil undeutlichen Geschichte ihrer Rezeption und Kombination mit anderen Theorien herausarbeiten.

Unter Berücksichtigung dieser Auswahlkriterien für die zu untersuchenden didaktischen Theorien – ihre *Prototypikalität* und ihre *Bedeutung in der deutschsprachigen didaktischen Tradition der BRD nach 1945* –, werden die folgenden Theorien einer exemplarischen Analyse unterzogen: Stellvertretend für die sachliche Dimension soll die bildungstheoretische Didaktik (I und II) Klafkis stehen. Der Schwerpunkt in der zeitlichen Dimension wird für zwei Theorien ausgewiesen: Die kybernetische Didaktik von Cubes soll Theorien repräsentieren, die kurze zeitliche Sequenzen der unterrichtlichen Kommunikation beschreiben, die Bildungsgangdidaktik dagegen Theorien, die längere unterrichtliche Zeiträume thematisieren. Schließlich soll der Schwerpunkt in der sozialen Dimension beispielhaft anhand von Schulz' Hamburger Didaktik belegt werden. Alle diese Theorien sind Prototypen (erstes Kriterium), wobei (mit der angedeuteten Einschränkung der bildungstheoretischen Didaktik I) alle Theorien dem Selbstverständnis nach mehrdimensional sind und vorgeblich Bezüge zu mehreren Sinndimensionen haben. Außerdem zählen alle Theorien zu den bedeutsamen Vertretern der deutschsprachigen didaktischen Tradition der BRD nach 1945 (zweites Kriterium). Die zeitliche Spanne umfasst dabei früheste Theorien dieser Tradition (bildungstheoretische Didaktik I) bis hin zu aktuellen Theorien (Bildungsgangdidaktik).

Der Gang der Untersuchung wird in den folgenden Kapiteln zweischrittig sein: Um zu gewährleisten, dass die Grundlage für die Analyse möglichst nah an der ursprünglichen Theorie liegt, wird die jeweilige Theorie in einem *ersten Schritt textimmanent* dargestellt: Es werden also zentrale Inhalte der Theorie zusammengetragen, die von den allgemeinen Annahmen zu den besonderen Planungsvorstellungen angeordnet werden. Auch wenn es für wissenschaftliche Reproduktionen von Theorien in diesem Ausmaß eher ungewöhnlich ist, werde ich die Wiedergabe der Theorien aufgrund der angesprochenen Probleme didaktischer Theorien sehr eng an den Originaltexten halten.

Erst auf die Wiedergabe der Theorien hin erfolgt in einem *zweiten Schritt deren Analyse*. Bei dieser Analyse wird aber *nicht* angenommen – um das noch einmal deutlich herauszustellen –, dass die jeweilige Theorie der kommunikationstheoretischen Perspektive auf Unterricht entspricht. Vielmehr werden die Theorien daraufhin befragt, welche Aussagen zur sachlichen, zeitlichen oder sozialen Ordnung des Unterrichts im oben gekennzeichneten Sinne getroffen werden. Aus dieser Tatsache, dass die Theorien nicht im Sinne der Annahmen und Sprache der Luhmannschen Systemtheorie entwickelt wurden, resultiert eine größere Herausforderung für ihre Analyse in dieser Arbeit: Würden die Analysefragen schon während der Darstellung der Theorien einfach einzeln und der Reihenfolge nach an sie herangetragen, hätte das eine Vereinzelung der Darstellung zur Folge, die auf Kosten ihres Zusammenhangs und ihrer Nachvollziehbarkeit ginge. Deswegen gebe ich die Theorien zunächst unter *Komplexen von Unterkategorien* (für die sachliche Dimension zum Beispiel: Auswahl des Themas, Legitimation usw.; siehe Tab. 2) wieder. Diese Kategorien nenne ich jeweils unter den Überschriften. Dadurch soll eine erste Orientierung für die Aspekte geschaffen werden, die für die Analyse der dargestellten Theorie im zweiten Schritt von Bedeutung sind. Die jeweilige Analyse erfolgt danach bündig im Anschluss an die Darstellung unter den entsprechenden Leitfragen. Dabei werden die Leitfragen aber nicht der Reihenfolge ihrer Entwicklung, sondern der Sachlogik der Darstellung der jeweiligen Theorie nach an die Theorien herangetragen.





## Teil IV

### 1 Didaktische Theorien zur sachlichen Ordnung von Unterricht

Wolfgang Klafkis bildungstheoretische Didaktik sticht in vielerlei Hinsicht aus der Landschaft didaktischer Theorien nach 1945 hervor. Sie ist nicht nur repräsentativ für alle didaktischen Theorien, die sich der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verpflichten, sondern stellt auch den außergewöhnlichen Fall einer theoretischen Weiterentwicklung dar (siehe dazu genauer Plöger, 1999, 43ff.): Denn die ursprüngliche bildungstheoretische Didaktik I, die 1958 ganz im Sinne der Theorie der kategorialen Bildung formuliert war, wurde zwischen 1971 und 1980 in die kritisch-konstruktive Didaktik überführt (siehe zum Beispiel Klafki 1977a; 1977b; <sup>5</sup>1996). Trotz einiger Änderungen ist auch die bildungstheoretische Didaktik II immer noch am Grundgedanken der kategorialen Bildung orientiert, sodass es sich bei ihr also nicht um eine Neukonzeption, sondern um eine Weiterführung handelt.

Eine weitere Besonderheit liegt in der theoretischen Legitimation dieser Didaktik: Klafki hat sich bei der Grundlegung seiner Theorie stets um eine paradigmatische – sowohl inhaltliche als auch methodologische – Rückvergewisserung bemüht. So steht die bildungstheoretische Didaktik I in expliziter hermeneutischer Tradition und in direkter inhaltlicher Nähe zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die bildungstheoretische Didaktik II wird – unter dem Stichwort „Methodenintegration“ (siehe Klafki <sup>5</sup>1996, 98ff.) – ausdrücklich im Zusammenhang von Hermeneutik, Empirie und Ideologiekritik verortet. Dabei werden auch ihre inhaltlichen Bezüge vor allem zum Neuhumanismus ausgewiesen.

Schließlich hat Klafki sowohl in der Praxis des Unterrichtens als auch in der Bildungsadministration einen hohen Stellenwert erlangt. Das belegen zum Beispiel die Lehrpläne für das Gymnasium und die Gesamtschule in der Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen von 1993, durch die mehrere von Klafkis didaktischen Vorstellungen Einzug in die formale Organisation von Schule gehalten haben (siehe zum Beispiel Kultusministerium 1993 und Scholl 2009).

Allein diese Besonderheiten haben dazu geführt, dass Klafki sowohl national (siehe etwa Arnold/Zierer 2015, 9ff.; Kaiser/Koch-Prieue/Stübgen 2007, 12f.; Meyer/Meyer 2007, 7, 9; K.-H. Arnold 2007, 30) als auch international (siehe zum Beispiel Arnold 2012; Arnold/Koch-Prieue 2011; Arnold/Lindner-Müller 2012; Hopmann 2007; Kansanen 1995; 1999; Menck 2000; Meyer 2007; 2012; Meyer/Meyer 2017; Pepin 1999; Ting Graf 2017; Uljens 1997; Westbury/Hopmann/Riquarts 2000; Zierer 2011a) nach wie vor als einer der maßgeblichen Vertreter der Allgemeinen Didaktik in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 betrachtet werden kann. So schätzen Meyer und Meyer seine Bedeutung für die deutschsprachige Didaktik folgendermaßen ein: „Wolfgang Klafki steht für die Allgemeine Didaktik, wie sie sich in der Bundesrepublik Deutschland und dann im

gesamten deutschen Sprachraum nach dem zweiten Weltkrieg etabliert hat.“ (Meyer/Meyer 2007, 9)

Neben den oben angesprochenen Besonderheiten ist aber der entscheidende Grund dafür, Klafkis Didaktik als Beispiel für eine Theorie zur sachlichen Ordnung des Unterrichts zu wählen, dieser: Ihr Schwerpunkt liegt so augenfällig in der sachlichen Dimension, dass Klafkis Theorie als stellvertretend für die *Inhaltsorientierung der gesamten deutschen Didaktik* (siehe Hopmann 1999) erachtet werden kann. So spricht auch Hopmann Klafki eine „überragende Stellung in der deutschen Didaktik seit nunmehr als vierzig Jahren“ (ebd., 75) zu. Dabei betont er, dass die „Prädominanz des Inhaltsaspektes“ (ebd., 78), für die Klafki stehe, „kennzeichnend für die deutsche Didaktik“ (ebd.) sei und in ihrer Grundauffassung wurzele, „daß sich die Vergesellschaftung des Subjekts primär durch den bildenden Umgang mit Sachen, Lerngegenständen vollzieht“ (ebd.).

Num könnte eingewendet werden, dass es gerade diese Bedeutung Klafkis und die häufige Bezugnahme auf ihn seien, die eine weitere Analyse seiner Theorie unnötig machten. Die bisherigen Untersuchungen waren aber beinahe allesamt unter dem Topos *Bildung* gehalten bzw. wurden im Kontext der Voraussetzungen geisteswissenschaftlich-pädagogischen Denkens vorgenommen. Als Wissenschaft von und für die Praxis (siehe zum Beispiel Klafki 1996, 100; 1977b, 704) lag einer der Schwerpunkte auf praxeologischen Überlegungen (siehe zum Beispiel Meyer/Meyer 2007, 97), und damit auch – wenn auch nicht immer in ausdrücklicher Form – auf Fragen pädagogischen Handelns (siehe dazu Lüders 2003, 19). Aus diesem Grund sind sowohl mit Klafkis Theorie selbst als auch mit ihrer bisherigen Rezeption bildungs- und handlungstheoretische Annahmen verbunden, sodass eine Interpretation aus der vorgeschlagenen kommunikationstheoretischen Perspektive Neuland betritt. Die folgende Analyse soll deshalb genau diesen Versuch unternehmen und *Klafkis bildungstheoretische Didaktik I und II stellvertretend für didaktische Theorien zur sachlichen Ordnung des Unterrichts* aus der Perspektive der gestellten metatheoretischen Leitfragen untersuchen. Zu diesem Zweck wird die jeweilige Fassung von Klafkis Theorie – zuerst die frühe im Sinne der kategorialen Bildung (bildungstheoretische Didaktik I als erste prototypische Theorie zur sachlichen Ordnung des Unterrichts, Teil IV, Kapitel 1.1 und 1.2), anschließend die spätere im kritisch-konstruktiven Sinne (bildungstheoretische Didaktik II als zweite prototypische Theorie zur sachlichen Ordnung des Unterrichts, Teil IV, Kapitel 1.3 und 1.4) – dargestellt und anschließend pointiert unter den entsprechenden Leitfragen zur sachlichen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation analysiert (siehe Tab. 2). Die mögliche Zuordnung der Leitfragen wird dabei schon bei der Darstellung der Theorie angedeutet, indem ich unter den Kapitelüberschriften Komplexe der jeweils bedeutsamen Unterkategorien zur Analyse der sachlichen Dimension angebe (Auswahl des Themas bzw. der thematischen Elemente, Legitimation, Einordnung des Themas, Relationierung des Themas/der thematischen Elemente, Normierung, Kategorienbildung, Stellvertretung des Themas, Merkmalsbestimmung des Repräsentanten, Gesprächsformen und -kriterien; siehe Teil III, Kapitel 1.2).

## 1.1 Bildungstheoretische Didaktik I

### 1.1.1 Die zentrale bildungstheoretische Perspektive

*(Relationierung des Themas/der thematischen Elemente)*

Als Ausgangspunkt für die Darstellung der voraussetzungsreichen bildungstheoretischen Didaktik I wähle ich Klafkis metaphorische Kennzeichnung des Zwecks von Unterricht, bei der er von „fruchtbarer Begegnung bestimmter Kinder mit bestimmten Bildungsinhalten“ (Klafki <sup>10</sup>1975<sup>74</sup>, 127; siehe dazu zum Beispiel auch Peterßen <sup>9</sup>2000, 53) spricht. So kurz diese Formel ist, so deutlich kommt in ihr zum Ausdruck, dass der *Bildungsbegriff*<sup>75</sup> ein unverzichtbarer Bestandteil von Klafkis unterrichtsbezogenen Überlegungen ist. Sie bauen nämlich sämtlich auf der Prämisse, „daß es sinnvoll sei, den Bildungsbegriff [...] als zentrierende Kategorie für die Klärung des Problems der Didaktik zu verwenden“ (Klafki <sup>10</sup>1975, 91). Klafkis didaktische Theorie lässt sich damit nur im Kontext seiner *Bildungstheorie* lesen. Für den Zusammenhang dieser beiden Theorien nimmt er ein Korrespondenzverhältnis (siehe ebd.) an; „jede didaktische Überlegung und Entscheidung stelle, sei es auch unausgesprochen, einen Beitrag zur Bestimmung dessen dar, was Bildung sein könne und sein solle, umgekehrt berge jede bildungstheoretische Aussage didaktische Konsequenzen in sich“ (ebd.).

Die spezifische *bildungstheoretische Perspektive*, die in diesem Sinne bedeutsam für sämtliche pädagogischen Überlegungen ist, ist die *Theorie der kategorialen Bildung* (siehe ebd., 25ff.). Durch diese Perspektive wird festgelegt, wie auf theoretischer Ebene über die Inhalte der unterrichtlichen Kommunikation gesprochen wird und welche Konsequenzen das für die Auswahl und Anordnung der Inhalte auf praktischer Ebene hat; denn durch diese bildungstheoretischen Vorentscheidungen sind bereits bestimmte formale „Betrachtungspunkte vorgegeben. Die Theorie ist also nicht auf alle nur denkbaren Inhalte bezogen, sondern von vornherein auf das Problem der *Bildungsinhalte* eingegrenzt.“ (Peterßen <sup>6</sup>2001, 161)

### 1.1.2 Die formale Bestimmung des Bildungsbegriffs und die formale Norm für die Wahl von Themen

*(Relationierung des Themas/der thematischen Elemente, Kategorienbildung, Normierung)*

Den Hauptansatzpunkt für die Entwicklung des Begriffs der kategorialen Bildung bildet Klafkis dialektische Auseinandersetzung mit der Geschichte der *Bildungstheorien*. Von seiner geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Position aus stellt er fest, dass sich zwei große Gruppen von Bildungstheorien „einander polar gegenüberstehen: die ‚materialen‘ und die ‚formalen‘ Bildungstheorien. Nehmen die Vertreter der ‚materialen‘ Bildungstheorien ihren Blickpunkt auf der Objektseite des Bildungsgeschehens, in den Inhalten, die der jungen Generation zugänglich gemacht werden sollen, so haben die Anhänger der formalen Theorien ihren Standpunkt auf der Seite des Subjekts, des Kindes, das gebildet

<sup>74</sup> Bei dieser Ausgabe handelt es sich um den durch ein kritisches Vorwort ergänzten Nachdruck (10. Auflage) der 8./9. Auflage aus dem Jahr 1966. Die erste Auflage erschien 1963, wobei die einzelnen Studien aus den Jahren 1958 bis 1962 stammen. Diese Studien wurden für die 8./9. Auflage von Klafki „zwar ergänzt und an wenigen Stellen präzisiert“ (Klafki <sup>10</sup>1975, 4), sie blieben „aber im wesentlichen unverändert“ (ebd.).

<sup>75</sup> Siehe zu Luhmanns Überlegungen zum Begriff „Bildung“ als möglichem Selbstbeschreibungsbegriff des Erziehungssystems Luhmann 2002a, 186ff. oder Luhmann/Schorr <sup>2</sup>1999, 73ff.



werden soll.“ (Klafki <sup>10</sup>1975, 27) Klafki stört sich an der Einseitigkeit der Ausrichtung dieser Theorien: alleiniger Bezugspunkt im Objekt der Bildung (materiale Bildungstheorien) versus alleiniger Bezugspunkt im Subjekt der Bildung (formale Bildungstheorien) (siehe dazu ebd., 25ff.). Die jeweils entsprechende, verabsolutierende Bestimmung von Bildung veranlasst Klafki dazu, genauer nach dem *Verhältnis* von Objekt und Subjekt zu fragen.

Ohne die Einzelheiten der Auseinandersetzung mit diesen zwei Gruppen wiederzugeben (siehe dazu ebd., 27ff.), geht Klafki so vor, dass er jede der Gruppen in zwei Untergruppen unterteilt, den Anspruch der in den Untergruppen angeführten Theorien kritisiert und dabei gleichzeitig ihr Wahrheitsmoment (Selbsttätigkeit, Transfer, Prägnanz des Beispiels und strenge Sachlichkeit, siehe ebd., 38ff.) herausarbeitet. Diese Wahrheitsmomente gehen dann dialektisch<sup>76</sup> in seine eigene Bildungsauffassung ein:

Nur eine Bildungsauffassung, die von Anfang an jene in den besprochenen Theorien isolierten und verabsolutierten Ansätze als ‚Momente‘ im Sinne dialektischen Denkens begreift, d.h. als Bestimmungen, die nur im Ganzen und vom Ganzen aller auftretenden Bestimmungen her ihre Wahrheit offenbaren und die zugleich dieses Ganze mitbedingen und erhellen – nur eine solche Bildungsauffassung, so scheint es uns, hat beim gegenwärtigen Stande der wissenschaftlichen pädagogischen Forschung Aussicht, das ‚Wesen der Bildung‘ zureichend zu deuten und damit zugleich der Bildungspraxis, vor allem hinsichtlich der Auswahl und Bewertung der Bildungsinhalte und der ihnen adäquaten pädagogischen Methoden, zum rechten Selbstverständnis zu verhelfen. (ebd., 39)

Eine entsprechende Bildungsauffassung sieht Klafki dann in seinem Verständnis von *kategorialer Bildung* verwirklicht (siehe ebd., 43). Dieses Verständnis stellt die leitende bildungstheoretische Perspektive für sämtliche Fragen zur sachlichen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation dar.

Als Ertrag der Überlegungen aus den materialen und formalen Bildungstheorien (siehe dazu ebd., 25ff.), bestimmt Klafki den Begriff der kategorialen Bildung „mit Hilfe dialektisch verschränkter Formulierungen [...]: Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt“ (ebd., 43). *Kategoriale Bildung* im Sinne dieser doppelseitigen Erschließung ist dann zu verstehen „als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von ‚allgemeinen Inhalten‘, von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen ‚Stoff‘, also auf der Seite der ‚Wirklichkeit‘, ist nichts anderes als das Gewinnen von ‚Kategorien‘ auf der Seite des Subjekts.“ (ebd.)

Klafki selbst nimmt auf diese Bestimmung hin vor allem die materiale Seite näher in den Blick und überlegt: „Welches sind die Inhalte [...], die eine so verstandene Bildung ermöglichen?“ (ebd., 44) Diese Frage ist für ihn so bedeutsam, dass er sie als zentrale Aufgabe der Didaktik bestimmt:

<sup>76</sup> Eine „Synthese“ aller vier Aspekte im Sinne einer Zusammenfügung bzw. einer gegenseitigen Ergänzung“ (Klafki <sup>10</sup>1975, 38) (im nicht dialektischen Sinne) würde für eine neue Theorie der Bildung, in der die Probleme der bestehenden Theorien überwunden werden, nicht ausreichen.



Der Didaktik erwächst aus den vorangegangenen Erwägungen die Aufgabe einer eigenständig pädagogischen Struktur- und Kategorialforschung, die von der geschichtlich gegebenen Bildungswirklichkeit und von den angesichts dieser Wirklichkeit erwachsenden Bildungsaufgaben auszugehen hätte. Ihre Aufgabe wäre es, die Kategorien und Strukturen jener geistigen Grundrichtungen zu ermitteln, in denen dem jungen Menschen heute sein Leben als verpflichtende Aufgabe oder als freie geistige Möglichkeit gegeben ist. Eine solche Struktur- und Kategorialforschung hätte also das Bezugssystem zu entwickeln, angesichts dessen die Auswahl des Elementaren, Exemplarischen, Typischen ... getroffen werden kann.<sup>77</sup> (Ebd., 45)

Diese Aufgabe der Didaktik erklärt sich aus der Konsequenz des Begriffs der kategorialen Bildung. Mit ihm ist nämlich „von vornherein festgelegt, dass *nur* das Allgemeine bildet“ (Peterßen <sup>6</sup>2001, 165). Für die unterrichtliche Kommunikation bedeutet das, dass sie zwar auf spezifische Inhalte hin ausgerichtet sein muss, dass an diesen Inhalten aber immer das *Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem von Bedeutung* ist. Derartige Inhalte bezeichnet Klafki als Elementaria: „das pädagogisch Elementare ist immer ein Besonderes, von dem her ein Allgemeines sichtbar und verständlich wird, aber es ist zugleich eben dieses Allgemeine, das nicht nur ein Besonderes, sondern jeweils eine ganze Reihe von Besonderen erschließt.“ (Klafki <sup>2</sup>1963, 387)

Diese leitende, bildungstheoretische Perspektive (kategoriale Bildung) bedingt weitere Perspektiven, die Klafki – auch gestützt auf bestimmte methodologische Vorentscheidungen – auf unterschiedlichen Ebenen festlegt. Auf einer ersten Ebene lässt sich dort eine themenbezogene, *formale* Perspektive ausmachen, die ihren Ausdruck in einer *abstrakten Norm* für die Wahl von Inhalten findet. Diese Norm ist die direkte Konsequenz der bildungstheoretischen Perspektive, und sie konkretisiert den zentralen Gedanken der kategorialen Bildung, dass nur das Allgemeine bilde. Sie besagt, dass nicht alle denkbaren Kulturinhalte, sondern nur *Bildungsinhalte* Gegenstand der Didaktik und der unterrichtlichen Kommunikation werden sollen. Abstrakt ist diese Norm deshalb, weil Klafki damit eine strukturelle – und deshalb eine formale –, aber noch keine inhaltlich bestimmte Vorgabe für die Unterrichtsgegenstände macht. Als Bildungsinhalte müssen diese Gegenstände nämlich eine spezifische Gegenstandsstruktur aufweisen, damit durch sie eine kategoriale Bildung im Sinne der doppelten Erschließung möglich wird (siehe Peterßen <sup>9</sup>2000, 55): „Es kennzeichnet einen Bildungsinhalt, daß er als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht. [...] Jeder besondere *Bildungsinhalt* birgt in sich [...] einen allgemeinen *Bildungsgehalt*.“ (Klafki <sup>10</sup>1975, 134) Ein einzelner Inhalt soll immer für „Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Methoden“ (ebd.) stehen und eine „Erschließung des Allgemeinen im Besonderen oder am Besonderen“ (ebd.) ermöglichen, deswegen ist sein *Bildungsgehalt* allgemein. Die Beschäftigung mit einem solchen speziellen Inhalt, der einen allgemeinen Gehalt hat, soll dann zur doppelten Erschließung führen: Ein Schüler

<sup>77</sup> Aus diesem Verständnis von Didaktik als Struktur- und Kategorialforschung lässt sich auch erhellen, warum die Inhaltsfrage von so zentraler Bedeutung für Klafki ist: „Die didaktische Theorie fragt also im Anschluss an die kategoriale Bildungstheorie, wodurch kategoriale Bildung ermöglicht wird, wodurch die *erforderliche doppelseitige Erschließung* ausgelöst wird. Sie kann nur durch die *Inhalte* von Bildungsprozessen bewirkt werden. Denn die Inhalte sind gleichsam das Medium, in dem im Bildungsprozess dem Zögling die Wirklichkeit entgegentritt. Daraus ergibt sich die Kernfrage, *wie* die Inhalte beschaffen sein müssen, die eine doppelseitige Erschließung bewirken. Zugespißt geht es also um die Frage nach den Inhalten von Bildungsprozessen. Entsprechend definiert Klafki seine bildungstheoretisch begründete Didaktik als die ‚Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur und Auswahl‘ [...].“ (Peterßen <sup>6</sup>2001, 160)

lernt mithin nicht nur den konkreten Inhalt kennen, sondern er erkennt auch das darin eingeschlossene Allgemeine. Im ersteren sieht KLAFFI den materialen Aspekt des Bildungsvorganges – die Wirklichkeit erschließt sich dem Schüler –, im letzteren den formalen Aspekt – der Schüler erschließt sich für die Wirklichkeit. Der besondere Wert dieses Bildungsvollzugs liegt nach KLAFFI darin, daß der Schüler das Allgemeine ergreift und dadurch eine Kategorie erwirbt, mit der er sich in Zukunft ähnlich strukturierte Inhalte selbständig aufschließen kann. (Peterßen <sup>9</sup>2000, 55f.)

Da sich dieser Bildungsgedanke allerdings nicht vollständig aus der von mir vorgeschlagenen kommunikationstheoretischen Perspektive (siehe Teil II, Kapitel 3) fassen lässt, weil er sich nicht nur auf das soziale, sondern auch das psychische System bezieht, bleibe ich bei der Darstellung dieser abstrakten Norm für die Wahl von Inhalten allein bei der Struktur des Gegenstandes (materialer Aspekt): Die Norm besagt also, dass Inhalte der unterrichtlichen Kommunikation dadurch gekennzeichnet sind, dass sie im Besonderen ein Allgemeines beinhalten (siehe Klafki <sup>10</sup>1975, 134), also Elementaria im oben definierten Sinne darstellen. Inhalte, die diese Struktur von Elementaria aufweisen, können jeweils eine von sieben Grundformen annehmen. Klafki nennt diese Grundformen „Erscheinungsweisen“ (Klafki <sup>2</sup>1963, 442) des Elementaren. In ihnen konkretisiert „sich das dem Problem des [...] Elementaren zugrunde liegende Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem“ (ebd.). Elementaria können als das Fundamentale, das Exemplarische, das Typische, das Klassische, das Repräsentative, die einfachen Zweckformen und die einfachen ästhetischen Formen erscheinen (siehe dazu ebd., 442ff.).

### 1.1.3 Die inhaltliche Bestimmung des Bildungsbegriffs und die inhaltlichen Normen für die Wahl von Themen

*(Relationierung des Themas/der thematischen Elemente, Normierung)*

Neben dieser formalen Bestimmung des Bildungsbegriffs, die vor allem für die Betrachtung der Struktur von Inhalten gilt, ist die leitende bildungstheoretische Perspektive aber auch von Bedeutung für die *inhaltliche* Ausrichtung der unterrichtlichen Kommunikation (siehe Peterßen <sup>6</sup>2001, 161). In der bildungstheoretischen Didaktik I sind mit der zentralen bildungstheoretischen Perspektive nämlich inhaltliche Vorentscheidungen verbunden, die mit der Bestimmung des Bildungsbegriffes zu tun haben.

In der frühen Fassung seiner Theorie steht für Klafki am Ausgangspunkt aller bildungstheoretischen Überlegungen „das auf seine noch nicht erreichte, aber zu erreichende Mündigkeit und Eigenverantwortlichkeit und zugleich auf seine frei wählbaren Lebensmöglichkeiten hin hilfsbedürftige Kind bzw. der Jugendliche, die befähigt werden sollen, in Gegenwart und Zukunft alle sie wesentlich betreffenden Dimensionen ihrer Lebenswirklichkeit menschlich zu bewältigen“ (Klafki <sup>10</sup>1975, 101). Diese Bestimmung bedeutet vor allem, dass Klafkis Mündigkeitsverständnis dem politischen Verständnis von Mündigkeit in einer demokratisch verfassten Gesellschaft entspricht (siehe dazu auch Plöger 1999, 46): Bildung „muß von Anfang an als *auf die Mitmenschlichkeit, die Sozialität (Gesellschaftlichkeit)* und *auf die politische Existenz des Menschen bezogen* gedacht werden“ (Klafki <sup>10</sup>1975, 94). Mündigkeit kann deshalb nur eine „Betonung des Eigenrechtes und Eigenwertes jedes Individuums“ (ebd.) meinen, die „untrennbar von der *Bezogenheit auf Mitmenschlichkeit, Sozialität, politische Existenz*“ (ebd.) ist. Diese politische Bestimmung kennzeichnet dann auch die inhaltliche Seite der zentralen bildungstheoretischen Perspektive, weil sie Folgen für die Wahl der Themen hat: „Der *inhaltliche und organisatorische Aufbau der Bildungsarbeit* sollte geradezu das *Paradigma einer demokratischen, mobilen*

*Gesellschaft der Gleichberechtigten und sozial Gleichwertigen* sein, weil nur in einer solchen Gesellschaft die personale Freiheit des einzelnen, zu der der Erzieher dem jungen Menschen verhelfen will, gewährleistet ist.“ (ebd., 97)

Aus dieser inhaltlichen Festlegung des Bildungsbegriffs ergibt sich eine Perspektive, die die Wahl von Inhalten unter eher ethische – und damit inhaltliche – Gesichtspunkte stellt. Die entsprechende (abstrakte) Norm, in der diese Perspektive zum Ausdruck kommt, besagt, dass die Wahl der Inhalte der unterrichtlichen Kommunikation einer „Generalinstanz“ (ebd., 101) unterstellt werden sollte: der pädagogischen Verantwortung (siehe ebd.). Diese Generalinstanz verweist auf drei langfristige Ziele des Unterrichts – die erfüllte Gegenwart des Schülers, die generelle Grundlegung einer mündigen Zukunft und die Vorbereitung auf das Leben als gebildeter Laie –, die allerdings nicht allein als zeitliche Vorgaben<sup>78</sup>, sondern vor allem als inhaltliche Prüfkriterien von Themen zu verstehen sind. Peterßen spricht von diesen Zielen deshalb als „Regulativen der didaktischen Theorie und des didaktischen Handelns“ (Peterßen 2000, 55).

Das *erste* Ziel bezieht sich auf den Anspruch des Schülers auf eine „erfüllte Gegenwart“ (Klafki 1975, 102). Das entsprechende didaktische Kriterium zur Prüfung der Inhalte lautet: „Der junge Mensch soll in der Auseinandersetzung mit den ausgewählten Aufgaben und Inhalten die Erfüllung seiner jeweiligen kindlichen bzw. jugendlichen Lebensstufe erfahren können.“ (ebd.)

Das *zweite* Ziel steht im Zusammenhang mit der Zukunft des Schülers. Diese Zukunft ist nämlich auch gegenwärtig immer von Bedeutung, weil der „junge Mensch in seiner Gegenwartigkeit [...] zugleich immer der potentielle Erwachsene von morgen“ (ebd.) ist. Er „greift selbst auf diese seine Zukunft voraus, er will jung sein dürfen und zugleich reifer, mündiger, selbständiger, verantwortlicher werden“ (ebd.). Als didaktisches Prüfkriterium für die Inhalte hält Klafki fest:

Die von der Didaktik zu erschließenden Aufgaben und Inhalte müssen solche Gehalte, Kategorien, Motivationen eröffnen, die den zukünftigen Erwachsenen befähigen, sich in den verschiedenen Wirklichkeitsbereichen zurechtzufinden, auf ihn zukommende Anforderungen und Belastungen menschlich zu bestehen, ihm auferlegte Verantwortungen zu bewältigen, ihm sich öffnende freie Möglichkeiten wahrzunehmen, und dies alles so, daß die Wachheit und Offenheit und die Bereitschaft gewonnen werden, sich auch unvorhersehbar und unplanbar Neuem und Fremdem zu stellen, es produktiv zu verarbeiten und zu beantworten. (Ebd.)

Dieses Prüfkriterium gilt gleichzeitig für das *dritte* Ziel, denn es konkretisiert das zweite Ziel, wobei es so weit gefasst ist, dass es den „Orientierungshorizont der Didaktik“ (ebd., 108) darstellen soll. Mit dem Verweis darauf, die Inhalte des Unterrichts so zu wählen, dass sie „den zukünftigen Erwachsenen befähigen, sich in den verschiedenen Wirklichkeitsbereichen zurechtzufinden“ (ebd., 102), zielt Klafki auf die „Perspektive des Laien im guten Sinne des Wortes“ (ebd., 108). Dieses dritte Ziel des gebildeten Laien (siehe auch ebd., 129f.) soll dazu führen, die Themen des Unterrichts nicht aus der Perspektive einer Spezialbildung zu wählen, sondern aus der „des aufgeklärten Zeitgenossen, des sich politisch mitverantwortlich fühlenden Bürgers, des Laien in der kirchlichen Ge-

<sup>78</sup> Zeitlich gesehen konkretisiert sich in den drei folgenden Zielen und den entsprechenden Prüfkriterien für die Themen der unterrichtlichen Kommunikation das Problem der „Geschichtlichkeit didaktischer Entscheidungen“ (Klafki 1975, 136), das sich im „Strukturzusammenhang von Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit“ (ebd.) ergibt.



meinde, die Perspektive, die wir als Konsumenten eines riesigen Waren- und Kulturangebotes, als Mütter und Väter, als Verkehrsteilnehmer oder als Nachbarn tagtäglich sachlich und menschlich zu erfüllen versuchen“ (ebd., 108).

### 1.1.4 Die didaktische Analyse

*(Auswahl des Themas bzw. der thematischen Elemente, Legitimation, Stellvertretung des Themas, Normierung, Merkmalsbestimmung des Repräsentanten)*

Erst im Zusammenhang der bisher beschriebenen leitenden, bildungstheoretischen Perspektive, in der Klafki den Bildungsbegriff formal und inhaltlich definiert, lässt sich sein genaueres Verständnis von Didaktik mitsamt den entsprechenden Ordnungsaufgaben der unterrichtlichen Kommunikation nachzeichnen. Dieses Verständnis bedingt einen deutlichen Schwerpunkt auf Fragen der sachlichen Ordnung des Unterrichts. So bezieht sich die Didaktik – Klafkis engerem Begriffsverständnis nach – auf alle *inhaltlichen* Fragen des Unterrichts, „auf das ‚Was‘“ (Klafki <sup>10</sup>1975, 130): Didaktik im „engsten Sinn des Begriffs“ (Klafki 1963, 21) meint „*die Theorie der Bildungsaufgaben und Bildungsinhalte bzw. der Bildungskategorien*; sie fragt nach ihrem *Bildungssinn* und den *Kriterien für ihre Auswahl*, nach ihrer *Struktur* und damit auch ihrer *Schichtung*, schließlich nach ihrer *Ordnung*, verstanden einerseits als *zeitliche Anordnung* in lockeren Stufengängen oder inhaltlich straff geplanten Lehrgängen, andererseits als *Zuordnung* verschiedener gleichzeitig zu erschließender Sinnrichtungen“ (ebd.). Diese inhaltlichen Fragen bilden also den Kern der Didaktik. Ihnen soll der systematische Vorrang gegenüber Fragen der Methodik (siehe dazu Meyer/Meyer 2007, 73f.), die sich „auf das ‚Wie‘“ (Klafki <sup>10</sup>1975, 130) richten, gegeben werden. Klafki spricht „vom *Primat der Didaktik i.e.S. im Verhältnis zur Methodik*.“<sup>79</sup> (Klafki 1963, 23; <sup>2</sup>1974, 4; siehe dazu kritisch Arnold 2017)

Seine konkrete Bedeutung gewinnt das Primat der Didaktik bei der Unterrichtsvorbereitung, für die Klafki das Verfahren der *didaktischen Analyse* entwickelt. Deren „prinzipiellen Sinn“ (Klafki <sup>10</sup>1975, 127) bringt Klafki auf die folgende Formel: „Die Vorbereitung soll eine oder mehrere Möglichkeiten zu fruchtbarer Begegnung bestimmter Kinder mit bestimmten Bildungsinhalten entwerfen“ (ebd.). Bei der Vorbereitung geht es dann insgesamt und allgemein gesprochen um eine *begründete Auswahl und Strukturierung von Inhalten* und damit um eine *sachliche Ordnung* des unterrichtlichen Geschehens. Sämtliche didaktische Überlegungen, die im Sinne der Didaktik als „Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur und Auswahl“ (ebd., 72) angestellt werden, sind also hauptsächlich auf die Wahl der Inhalte bzw. inhaltlicher Elemente der unterrichtlichen Kommunikation und auf die Legitimation dieser Wahl gerichtet.

Zur Darstellung des Vorgehens bei der begründeten Auswahl und Strukturierung von Inhalten muss allerdings zunächst eine Vorannahme eingeführt werden. Klafkis didaktische Theorie zielt im strengen Sinne auf die *Sache*, verstanden als eine Bestimmung der „*Unterrichtsstoffe*‘ ihrem Wesen nach“ (ebd., 127). Diese eher ontologische Betrachtung von Inhalten<sup>80</sup> wird in dieser Arbeit allerdings so verstanden, als ginge es um das Thema des Unterrichts, also den besonderen Gegenstand der Kommunikation im obigen Sinne (siehe

<sup>79</sup> Siehe zum Ursprung dieses Satzes Weniger 1960a, 18ff.

<sup>80</sup> Siehe für eine kritische Betrachtung dieses Verständnisses von Inhalten Meyer/Meyer 2007, 56 und Türcke <sup>2</sup>1994, 8ff.



Teil III, Kapitel 1.1). Durch diese Vorannahme lassen sich Klafkis Annahmen kommunikationstheoretisch wenden und als *thematische* Überlegungen auffassen, ohne dabei sämtliche seiner erkenntnistheoretischen Voraussetzungen berücksichtigen zu müssen.

Im Zusammenhang der Frage nach der begründeten Auswahl und Strukturierung von Inhalten geht Klafki zunächst dem Problem nach, woher die Themen des Unterrichts stammen (siehe ebd.). Seine Antwort auf diese Frage liefert dann entsprechende Aussagen zur grundsätzlichen Themenfindung und -wahl für die unterrichtliche Kommunikation: *Themen werden auf der Basis von sachlichen Vorordnungen des Unterrichts gefunden*, denn der „Rahmen der dem Praktiker begegnenden Gegenstände ist im wesentlichen durch den Lehrplan abgesteckt“ (ebd.). Allerdings spricht Klafki Lehrplänen schon zu dieser Zeit keine deterministische Funktion mehr zu, weil sie häufig „die erstrebenswerte Form des ‚Rahmenplans‘“<sup>81</sup> (ebd., 128) angenommen hätten.

Durch den Bezug auf Lehrpläne ist Lehrern die grundsätzliche Wahl der Themen abgenommen, weil sie dabei auf geltende thematische Vorgaben zurückgreifen. Neben der juristischen Legitimation der Inhalte, die hier implizit über den Verweis auf den Lehrplan als Rechtsdokument angesprochen ist (siehe dazu Scholl 2009, 52ff.), wird die grundsätzliche Wahl von Themen damit über den Bereich der sachlichen Vorordnungen von Unterricht legitimiert. Allein der Verweis auf eine geltende (Rechts- und) Sachordnung ersetzt für Klafki aber nicht die Frage nach deren Rechtfertigung. Auch wenn sich die Didaktik im engeren Sinne nicht mit dem Zustandekommen dieser Vorgaben zum Beispiel in einer Theorie des Lehrplans oder der Lehrplanarbeit beschäftigt<sup>82</sup>, fragt Klafki darüber hinaus trotzdem nach den Gründen für die Aufnahme von Themen in den Lehrplan, wobei diese Gründe vor allem in der Struktur der Themen und dem Zweck ihrer Auswahl liegen. Themen werden nämlich dann in den Lehrplan aufgenommen – so Klafkis Annahme –, wenn die Beschäftigung mit ihnen einen besonderen Beitrag zur Bildung im oben beschriebenen Sinne der kategorialen Bildung (siehe Teil IV, Kapitel 1.1.2) von Schülern leistet: „Es charakterisiert die Stoffe des Lehrplans wesensmäßig, daß sie von den Lehrplangestaltern als *Bildungsinhalte* gemeint sind.“<sup>83</sup> (Klafki 1975, 128) Diesen Bildungsinhalten kommt

<sup>81</sup> Unter einem Rahmenplan versteht Klafki einen Lehrplan, „der die zu behandelnden Einzelstoffe nicht durchgehend festlegt, sondern sich auf die Angabe von Grundproblemen oder Themenfeldern – meist durch exemplarische Beispielt Themen ergänzt – beschränkt, während er die Auswahl des Besonderen der einzelnen Schule oder dem einzelnen Lehrer überlässt“ (ebd.).

<sup>82</sup> Diese Feststellung muss allerdings zumindest für die in Teil IV, Kapitel 1.3 und 1.4 zu besprechende kritisch-konstruktive Didaktik eingeschränkt werden, denn offenbar scheint es auch möglich zu sein, sie nicht nur als Bildungs- sondern auch als Lehrplantheorie zu lesen (siehe dazu genauer Scholl/Plöger 2017), wie Klafki selbst in einer Fußnote überrascht feststellt: „Es ist für mich selbst eine überraschende Erfahrung gewesen, beim Durchdenken der Allgemeinbildungsfrage auf eine Schichtung der Ziele und Inhalte eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes zu stoßen [...], die strukturell Ähnlichkeit mit Erich Wenigers Unterscheidung dreier Schichten des Lehrplans aufweist (1. Schicht: Bildungsideal und existentielle Konzentration. – 2. Schicht: Die geistigen Grundrichtungen und die Kunde. – 3. Schicht: Kenntnisse und Fertigkeiten).“ (Klafki 1996, 75) Klafki arbeitet diese Lesart allerdings nicht weiter aus.

<sup>83</sup> Diese Annahme ersetzt allerdings keine gründliche Auseinandersetzung mit den Lehrplänen, weshalb Klafkis Theorie aus der Sicht von Kritikern hier ein Desiderat aufweist: Klafki „entnimmt im Rahmen der Theorie der kategorialen Bildung die materialen Entscheidungen über die Unterrichtsinhalte den Vorgaben des jeweils gültigen Lehrplans und legt mit der didaktischen Analyse lediglich ein Instrument zur Auslegung und Differenzierung dieser Vorgaben im Hinblick auf ihren schülerabhängigen Bildungsgehalt vor [...]“ (Meyer/Meyer 2007, 89; siehe zum Beispiel auch die Kritik bei Huiskens 1972) Klafki selbst hält diese Kritik für „ein schweres Mißverständnis“ (Klafki 1977a, 20), weil die didaktische Analyse „durchaus und von vornherein kritisch gemeint“ (ebd.) sei: „Die Absicht der didaktischen Analyse war gerade, den Lehrer davon zu

dann eine spezifisch pädagogische Funktion innerhalb der unterrichtlichen Kommunikation zu. Sie sollen „Ordnungen bzw. Ordnungsmöglichkeiten, Verantwortungen, unausweichliche Lebensnotwendigkeiten und freie Lebensmöglichkeiten repräsentieren, und das heißt zugleich: den jungen Menschen für Ordnungen [...], Verantwortungen [...], Notwendigkeiten [...], freie geistige Möglichkeiten [...] erschließen“ (ebd., 134).

Die Legitimation der Themen der unterrichtlichen Kommunikation liegt also zunächst einmal in der Annahme, dass es „in den Lehrplaninhalten verborgene pädagogische Vorentscheidungen der Lehrplangestalter“ (ebd., 128) gibt. Diese Vorentscheidungen werden allerdings in den Lehrplänen nicht offengelegt, weshalb sie von Lehrern eigenständig nachvollzogen werden müssen; denn erst dadurch können auch die spezifischen Themen der unterrichtlichen Kommunikation festgelegt werden. Dass für diesen Nachvollzug dann auch nicht allein die Perspektive der Sache eingenommen werden soll, macht Klafki sehr deutlich, vor allem, weil er sich ausdrücklich von Roths Diktum „Es geht zunächst nur um die Sache“ (Roth 1973, 120) abgrenzt. Vom Lehrer ist zwar „eine Konzentration auf die ‚Sache‘ gefordert, auf das ‚Was‘ des Unterrichts“ (Klafki 1975, 129), aber diese Forderung meint keine Sachanalyse verstanden als „vorpädagogisch-fachwissenschaftliche Analyse“ (ebd.). Vielmehr sollen sich Lehrer auf die Perspektive des *Schülers* beziehen<sup>84</sup>, und zwar in einem doppelten Sinne. Einerseits soll der Lehrer die oben beschriebene (siehe Teil IV, Kapitel 1.1.3) Perspektive des gebildeten „Laien“, der der junge Mensch einmal werden soll“ (ebd.), einnehmen, andererseits die des „jungen Menschen selbst“ (ebd.), aus der heraus sich seine jeweiligen Möglichkeiten zeigen sollen (siehe ebd.). Da für die Einnahme der ersten Perspektive eine Antizipation notwendig ist, ist sie auf die *Zukunft* des Schülers gerichtet, während sich die zweite auf dessen *Gegenwart* bezieht. Erst aus diesen Perspektiven heraus erhalten die jeweiligen Unterrichtsthemen ihre jeweilige Legitimation, denn in diesen Perspektiven müsse sich der Lehrer in seiner Vorbereitung von der jeweiligen Sache treffen lassen (siehe ebd.).

Die doppelte Legitimation von Inhalten über die Perspektive auf die Sache und die auf den Schüler bezeichnet Klafki als *doppelte Relativität* von Bildungsinhalten bzw. -gehalten. Inhalte bzw. -gehalte können „erstens nur im Blick auf bestimmte Kinder und Jugendliche [...] und zweitens nur im Blick auf eine bestimmte, geschichtlich-geistige Situation

---

befreien, einfach zu reproduzieren, was ihm an irgendeiner Stelle durch einen Lehrplan, eine Richtlinie, eine in der betreffenden Schule gängige Praxis usw. vorgegeben ist, ihn also zu befähigen, die in solchen Vorgaben steckenden Entscheidungen kritisch zu reflektieren.“ (Ebd.) Dabei vertritt Klafki aber nicht die Vorstellung, „als könnte oder sollte man Lehrer im Grunde *grundsätzlich* von Vorgaben in Lehrplänen oder Richtlinien freisetzen und als wäre es eine realisierbare Zukunftsvorstellung, einzelnen Lehrern oder Lehrergruppen bzw. Schulen im Hinblick auf ihre Ziel- und thematischen Entscheidungen volle Autonomie zuzusprechen.“ (Ebd., 21). Diese Vorstellung sei illusionär, weil sie die Gefahr eines didaktischen Anarchismus, einer unkritischen Anpassung an unbefragte Traditionen oder eine totale Überforderung der Praktiker heraufbeschwöre (siehe ebd.). Vielmehr wird man „den Tatbestand akzeptieren müssen, daß es für den sich vorbereitenden Lehrer oder für sich vorbereitende Lehrergruppen im allgemeinen Vorgaben geben muß, die nicht einfach übersprungen werden können – Vorgaben, die in Rahmenrichtlinien, Curricula u.ä. formuliert werden müssen. Allerdings sollten solche Rahmenrichtlinien bzw. Curricula selbst unter stärkster Beteiligung der Lehrerschaft erarbeitet werden.“ (Ebd.)

<sup>84</sup> Mit der „Perspektive des Schülers“ ist ein abstrakter Rechtfertigungsgrund gemeint, allerdings nicht – das merken Meyer und Meyer präzisierend, aber auch kritisch speziell für die didaktische Analyse an – die tatsächliche Perspektive der Schüler: „Die Schülerinnen und Schüler erscheinen, obwohl sie im Zentrum der didaktischen Analyse stehen, durchgehend als ‚Objekte‘ der didaktischen Analyse, sie sind an ihr selbst nicht beteiligt.“ (Meyer/Meyer 2007, 75; siehe dazu auch Koch-Priewe 2017)

mit der ihr zugehörigen Vergangenheit und der vor sich öffnenden Zukunft“ (ebd., 132) legitimiert werden.

### 1.1.5 Die fünf Grundfragen der didaktischen Analyse

Während Lehrpersonen also bei der Aufgabe der grundsätzlichen Wahl von Themen auf die sachlichen Vorordnungen des Unterrichts zurückgreifen sollen, liegt es in ihrer Hand, einzelne thematische Elemente der „vorgegebenen“ Themen zu unterscheiden und auszuwählen. Die Möglichkeit dazu soll in der bildungstheoretischen Didaktik I durch die fünf Grundfragen der *didaktischen Analyse* geschaffen werden (siehe Klafki <sup>10</sup>1975, 135ff.): die Frage nach der Exemplarizität, der Gegenwartsbedeutung, der Zukunftsbedeutung, der Struktur und der Zugänglichkeit des Gegenstandes. Die didaktische Analyse ist ein Vorgehen zur Vorbereitung des Unterrichts, durch das Lehrer die Legitimation der Bildungsinhalte in den Lehrplänen nachvollziehen und daraufhin begründet spezifische Inhalte auswählen und strukturieren können, indem sie ihren Gehalt herausarbeiten.

#### *Frage nach der exemplarischen Bedeutung*

Die Frage nach der exemplarischen Bedeutung<sup>85</sup> von Themen beinhaltet eine Konkretisierung der abstrakten Norm für die Wahl von Inhalten, nach der nur *Bildungsinhalte* die Gegenstände der Didaktik und der unterrichtlichen Kommunikation bilden sollen: „Einzig und allein jene Inhalte, die den im Begriff der kategorialen Bildung geeigneten Kriterien entsprechen, dürfen im Raum der Bildung einen zentralen Platz beanspruchen.“ (Klafki <sup>10</sup>1975, 45) Für die Wahl von Themen ergibt sich aus dieser Norm der exemplarischen Bedeutung dann Folgendes:

Alles, was nicht repräsentativ für grundlegende Sachverhalte und Probleme ist, sondern nur Einzelwissen oder Einzelkönnen, das nicht kategorial erschließend zu wirken vermag; alles, was nur ‚auf Vorrat‘, auf eine Zukunft hin Bedeutung hat, die der junge Mensch nicht bereits in seiner Gegenwart als seine Zukunft zu erfahren vermag; alles, was nur tradierte Vergangenheit ist, ohne daß es dem Schüler selbst als *seine* Vergangenheit transparent würde; alles, was für den Schüler nicht auf seine Wirklichkeit bezogen ist, also nicht in den Horizont seiner lebendigen Fragen und Aufgaben hineingeführt werden und deshalb auch nicht Kategorie des eigenen geistigen Lebens werden kann; alles endlich, was dem Schüler nicht wenigstens der Möglichkeit nach den Durchstoß zum Fundamentalen, zu den tragenden Kräften der Grundbereiche unseres geistigen Lebens erlaubt – alles das sollte in unserem Bildungswesen keinen Ort – jedenfalls keinen zentralen Ort – mehr haben. (Ebd., 45f.)

Um nun positiv bestimmen zu können, was denn zum Thema des Unterrichts werden kann, nimmt Klafki von den Grundformen kategorialer Bildung das Exemplarische genauer in den Blick und fragt danach, welche Kriterien für die Wahl von *Beispielen* gelten sollen, an denen etwas Allgemeines erarbeitet werden kann: „Welche Bedingungen muß ein besonderer Inhalt erfüllen, um ‚exemplarisch‘ einen allgemeinen Gehalt erschließen zu können?“ (Ebd., 122) Diese Frage überführt er in die erste Grundfrage der didaktischen Analyse nach der exemplarischen Bedeutung von Themen. Sie zielt auf das spezifische Problem, wie aus der Fülle von Kulturinhalten einzelne, in der unterrichtlichen Kommunikation zu thematisierende konkrete Bildungsinhalte mit einem allgemeinen Gehalt aus-

<sup>85</sup> Diese Bezeichnungen für die Fragen der didaktischen Analyse ergänzt Klafki nachträglich (siehe Klafki 1977a, 7).



gewählt werden können: „Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- und Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm ‚exemplarisch‘ erfassen?“ (Ebd., 135) Das Kriterium, an dem die Wahl von Themen, die etwas Allgemeines repräsentieren, orientiert werden kann, lautet also ganz im Sinne der kategorialen Bildung „Exemplarizität: Stellvertretung eines größeren Sinn- und Sachzusammenhangs“.

Da dieses generelle Kriterium allerdings schwer einzulösen ist, weil es *relativ* formuliert ist, präzisiert Klafki es mit einer ersten Teilfrage: „Wofür soll das geplante Thema exemplarisch, repräsentativ, typisch sein?“ (Ebd.) Bei der Wahl eines jeden Themas muss also geklärt werden, innerhalb welcher Zielvorstellungen (des Allgemeinen) es zum Einsatz kommen soll: „Dabei hängt die ‚exemplarische‘ Sinngebung weitgehend von der Zielsetzung des Lehrers ab. Der gleiche Inhalt kann in manchen Fällen exemplarisch, repräsentativ usf. für verschiedene allgemeine Sachverhalte sein.“ (Ebd.)

Da sich im Sinne der doppelten Relativität von Bildungsgehalten der Gehalt aber nicht bestimmen lässt, ohne die Perspektive des zukünftigen Schülers einzunehmen, ergänzt Klafki eine zweite Teilfrage, die die Grundfrage nach der Exemplarizität ebenfalls spezifiziert. Angeregt durch diese Frage soll die zukünftige Bedeutung des Allgemeinen, das am Thema gewonnen werden soll, für die Schüler geprüft werden: „Wo lässt sich das an diesem Thema zu Gewinnende als Ganzes oder in einzelnen Elementen – Einsichten, Vorstellungen, Wertbegriffen, Arbeitsmethoden, Techniken – später als Moment fruchtbar machen?“ (Ebd.)

#### *Frage nach der Gegenwartsbedeutung*

Während die erste Grundfrage vor allem auf die formale Bestimmung des Bildungsbegriffs bezogen ist, schließt die zweite an seine inhaltliche Bestimmung an, nach der das Ziel von Bildung darin besteht, dass Schüler eine „erfüllte Gegenwart“ (Klafki <sup>10</sup>1975, 102) erfahren. Außerdem wird über die Frage nach der Gegenwartsbedeutung das erste Teilkriterium für die doppelte Relativität von Bildungsinhalten und deren Gehalt eingeführt, denn die Lehrperson soll nach der Gegenwartsbedeutung eines Themas fragen: „Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?“ (Ebd., 136) Diese Frage richtet sich an die gesamte – sowohl schulische als auch außerschulische – Lebenswelt der Schüler. Sie verlangt nach der Prüfung, „ob der betr. Inhalt bzw. der in ihm zu erschließende Gehalt ein Moment in der jeweils gegenwärtigen Bildung des jungen Menschen, d.h. in seinem Leben, in seinem Welt- und Selbstverständnis, seinem Könnensbereich sein kann und sein sollte“ (ebd.). Die Formulierung „sein kann und sein sollte“ verweist dabei darauf, dass die Frage nach der Gegenwartbedeutung deskriptiv und normativ gestellt werden sollte.

#### *Frage nach der Zukunftsbedeutung*

Die dritte Grundfrage nach der Zukunftsbedeutung ist die Konsequenz aus dem Ziel der inhaltlichen Bestimmung des Bildungsbegriffs, den Schüler zu „befähigen, sich in den verschiedenen Wirklichkeitsbereichen zurechtzufinden, auf ihm zukommende Anforderungen und Belastungen menschlich zu bestehen, ihm auferlegte Verantwortungen zu bewäl-



tigen, ihm sich öffnende freie Möglichkeiten wahrzunehmen“ (Klafki <sup>10</sup>1975, 102). Durch diese Frage konkretisiert Klafki nämlich, was „über die Perspektive des Laien, die der Lehrer vorwegnehmend für den Zögling zu berücksichtigen hat, gesagt wurde“ (ebd., 137). Lehrpersonen werden dazu aufgefordert, nach der Zukunftsbedeutung von Inhalten zu fragen: „*Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?*“ (Ebd.)

#### *Frage nach der Gegenstandsstruktur*

Obwohl strenggenommen alle fünf Fragen der didaktischen Analyse auf die nähere Bestimmung des Themas der unterrichtlichen Kommunikation zielen, ist es aber vor allem die vierte Frage nach der Struktur der Thematik, die die Unterscheidung und Auswahl von thematischen Elementen spezifiziert. Klafki stellt sich Themen nämlich als Strukturen vor, die aus einzelnen thematischen Elementen und ihren je spezifischen Verhältnissen zueinander bestehen. Eine Analyse von Themen soll deshalb durch die Frage nach der thematischen Struktur angeregt werden: „*Welches ist die Struktur des [...] Inhalts?*“ (Klafki <sup>10</sup>1975, 137). Wichtig ist für Klafki allerdings, dass diese Frage allein im Kontext der anderen Grundfragen der didaktischen Analyse angemessen beantwortet werden kann, denn nur dann wird sie nicht „zur vorpädagogischen ‚Sachanalyse‘“ (ebd.). Andernfalls würde „theoretisch-wissenschaftlich“ (ebd., 135) gefragt mit dem Ergebnis, „wissenschaftlich gemeinte Antworten zu erhalten“ (ebd., 137). Um nun eine präzisere Unterscheidung und Auswahl der Elemente einer thematischen Struktur zu ermöglichen, unterteilt Klafki die Frage nach der thematischen Struktur in sechs Teilfragen. Die erste zielt dabei auf die Identifikation und damit Unterscheidung einzelner thematischer Elemente. Dazu soll die Lehrperson fragen: „*Welches sind die einzelnen Momente des Inhaltes als eines Sinnzusammenhangs?*“ (Ebd., 138) Das Ergebnis dieser Frage ist die *Segmentierung* einer thematischen Struktur.

Der Begriff der Struktur verweist allerdings darauf, dass die Elemente eines Themas nicht isoliert betrachtet werden können, sondern jeweils miteinander zusammenhängen (relativiert sind)<sup>86</sup>. Die zweite Teilfrage richtet sich deshalb auf den Zusammenhang der herausgestellten Elemente: „*In welchem Zusammenhang stehen diese Elemente?*“ (Ebd.). Zur Beantwortung dieser Frage kommen zwei Möglichkeiten in Betracht: Der Zusammenhang kann logisch „eindeutig“ (siehe ebd.) sein oder als faktischer Wirkungszusammenhang bestehen, „bei dem alle oder einige Momente in Wechselwirkung stehen“ (ebd.). Beide Antworten haben Folgen für die unterrichtliche Kommunikation. Im ersten „Falle muß eine bestimmte Reihenfolge logischer Schritte eingehalten werden“ (ebd.), wohingegen im zweiten Fall die Reihenfolge der Thematisierung der Elemente „nicht schon durch die Logik der Sache zwingend vorgezeichnet ist“ (ebd.).

Diese ersten zwei Teilfragen nach der Gegenstandsstruktur könnten vermuten lassen, dass es sich bei thematischen Strukturen um Beiordnungen von thematischen Elementen in ihren besonderen Verknüpfungen auf einer thematischen Ebene handele. Klafki erachtet die Struktur von Themen allerdings als komplizierter, weil er mit der dritten Teilfrage eine konstruktive Perspektive (ohne das allerdings erkenntnistheoretisch entsprechend näher auszuführen) auf Themen anschließt. Je nach Blickwinkel, aus dem heraus die Relationierungen von Elementen betrachtet werden, können nämlich unterschiedliche Über- und

<sup>86</sup> Damit liegt Klafkis Verständnis von Struktur ganz bei Luhmanns, der annimmt, dass es keine „Elemente ohne relationale Verknüpfung oder Relationen ohne Elemente“ (Luhmann 2002c, 41) gibt.

Unterordnungen von Elementengruppen vorgenommen werden. Dann kann nicht nur nach der Verbindung der einzelnen Elemente auf einer Ebene, sondern auch nach den Verhältnissen dieser Gruppen auf unterschiedlichen Ebenen zueinander gefragt werden: „Ist der betreffende Inhalt geschichtet? Hat er verschiedene Sinn- und Bedeutungsschichten?“ (Ebd., 139) Für die Thematisierung dieser Schichten im Unterricht könne so geprüft werden, ob sie zunächst relativ unabhängig voneinander verstanden werden können oder ob das Verständnis der einen Schicht das der anderen notwendig voraussetze (siehe ebd.).

Diese Auffassung von Themen als (komplizierten) Strukturen hat eine weitere Konsequenz. Themen lassen sich nicht so scharf umgrenzen, dass sie als unabhängige Einheiten betrachtet werden können. Vielmehr können sie selber thematische Elemente in einem größeren Zusammenhang sein. Diese Kennzeichnung bedingt, dass Themen möglicherweise aus sich allein heraus nicht verständlich sind, sondern erst innerhalb eines übergeordneten Zusammenhangs, in dem sie ihren Platz haben (zum Beispiel im Kontext einer Unterrichtsreihe). Für die Frage der Unterscheidung und Auswahl von Themen hat das zur Folge, dass in der vierten Teilfrage nach dem größeren Zusammenhang gefragt werden soll, in dem ein Thema steht: „In welchem größeren sachlichen Zusammenhang steht dieser Inhalt? Was muß sachlich vorausgegangen sein?“ (Ebd.) Je nach Antwort bedeutet diese Frage für die unterrichtliche Kommunikation, dass eine bestimmte Abfolge in der Thematisierung einzelner Elemente hergestellt werden muss, damit entsprechende Voraussetzungen für die Thematisierung geschaffen werden.

Damit haben die Antworten auf die zweite, dritte und vierte Teilfrage also auch Konsequenzen für die unterrichtliche Kommunikation, die sich auf die zeitliche Dimension beziehen, weil hier über die Unterscheidung und Auswahl der thematischen Elemente hinaus auch über ihre tatsächliche Abfolge in der Kommunikation nachgedacht werden soll. Da der Schwerpunkt dieser Fragen aber auf der thematischen Struktur und nicht auf den Konsequenzen für die Prozessgestaltung liegt, sind diese Fragen dennoch treffend in der *sachlichen Dimension* verortet.

Mit der fünften und sechsten Teilfrage soll ein Perspektivenwechsel stattfinden, durch den nicht mehr allein (pädagogisch durchdachte) Sachgesichtspunkte betrachtet werden, sondern auch Aspekte der Thematisierung dieser Sachgesichtspunkte im Unterricht in den Blick gerückt werden. Kommunikationstheoretisch gewendet sollen sich Lehrer die Frage stellen, ob und wie ein Thema für die unterrichtliche Kommunikation anschlussfähig gemacht werden kann und inwiefern ein Thema zu anschlussfähigen Grundlagen für Folgekommunikationen führt.

Klafki will die Unterscheidung und Auswahl von thematischen Elementen bei dieser fünften und sechsten Teilfrage über die psychischen Systeme der Schüler relativiert wissen. In der fünften soll geprüft werden: „Welche Eigentümlichkeiten des Inhaltes werden den Kindern den Zugang zur Sache vermutlich schwer machen?“ (Ebd.) Würde diese Teilfrage nicht gestellt, könnte das zur Folge haben, dass die Schüler in der unterrichtlichen Kommunikation keine oder nur unsachgemäße Beiträge einbringen könnten. Während diese Teilfrage rückblickend auf die Voraussetzungen der Schüler bezogen ist, ist die sechste vorausschauend auf die Funktion der thematisierten Elemente für Folgekommunikationen gemeint. Da Themen – unabhängig davon, wie stark sie reduziert wurden – stets komplex bleiben, stellt sich die Frage, welche spezifischen Elemente noch bedeutsamer sind als andere. Die sechste Teilfrage bezieht Klafki deshalb auf den Schüler, für den überlegt werden soll: „Was hat als notwendiger, festzuhaltender Wissensbesitz („Mindestwissen“)

zu gelten, wenn der im Vorangegangenen bestimmte Bildungsinhalt als angeeignet, als ‚lebendiger‘, ‚arbeitender‘ geistiger Besitz gelten soll?“ (Ebd., 140) Diese Teilfrage verweist auf die Aufgabe, eine Gewichtung der thematischen Elemente vorzunehmen und ausgewählten Elementen in der unterrichtlichen Kommunikation einen besonderen Stellenwert zukommen zu lassen.

### *Frage nach der Zugänglichkeit*

Mit der fünften Grundfrage nach der Zugänglichkeit eröffnet Klafki in der didaktischen Analyse die Möglichkeit, Themen vor allem unter dem Aspekt ihrer Anschaulichkeit (siehe Klafki <sup>10</sup>1975, 140ff.) zu prüfen. Auch wenn diese Frage am „Übergang von der didaktischen Besinnung zur methodischen Vorbereitung“ (ebd., 142) steht, ist es für Klafki „entscheidend wichtig, das Problem der Frage und das der Anschauung als primär didaktische Probleme sichtbar werden zu lassen, also als Probleme inhaltlicher Art“ (ebd.). Die Frage nach der Zugänglichkeit lautet: „*Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, Personen, Ereignisse, Formelemente, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, ‚anschaulich‘ werden kann?*“ (Ebd., 140)

Klafki unterteilt diese Frage dreifach, um jeweils spezifische Merkmale von *Repräsentanten* für Themen in den Blick zu rücken. In der ersten Teilfrage, die Klafki in Begrifflichkeiten der Wesensmetaphysik formuliert, geht es um die Bestimmung solcher thematischer Merkmale, die die Schüler zum zielorientierten Fragen anregen: „Welche Sachverhalte, Phänomene, Situationen, Versuche, Kontroversen usw., mit anderen Worten: welche ‚Anschauungen‘ sind geeignet, die auf das Wesen des jeweiligen Inhaltes, auf seine Struktur gerichtete Fragestellung in den Kindern zu erwecken, jene Fragestellung, die gleichsam den Motor des Unterrichtsverlaufes darstellen soll?“ (Ebd.) Die zweite Teilfrage zielt darauf, Repräsentanten für Themen daraufhin zu betrachten, ob sie sich nicht nur zum Wecken von Fragen und Interesse eignen, sondern auch das eigenständige Finden von Antworten unterstützen: „Welche Anschauungen, Hinweise, Situationen, Beobachtungen, Erzählungen, Versuche, Modelle usw. sind geeignet, den Kindern dazu zu verhelfen, möglichst selbständig die auf das Wesentliche der Sache, des Problems gerichtete Fragestellung zu beantworten?“ (Ebd., 141). Durch die dritte Teilfrage soll schließlich nach Repräsentanten gesucht werden, durch die eine Anwendung des am Besonderen erschlossenen Allgemeinen möglich wird: „Welche Situationen und Aufgaben sind geeignet, das am exemplarischen Beispiel, am elementaren ‚Fall‘ erfaßte Prinzip einer Sache, die Struktur eines Inhaltes fruchtbar werden, in der Anwendung sich bewähren und damit üben – immanent wiederholen – zu lassen?“ (Ebd., 141f.)

## **1.2 Analyse der bildungstheoretischen Didaktik I als erster prototypischer Theorie zur sachlichen Ordnung des Unterrichts**

Nach der Beschreibung von Klafkis bildungstheoretischer Didaktik I analysiere ich jetzt die darin enthaltenen Aussagen zur sachlichen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation. Weil ich bei der Darstellung schon auf die jeweils bedeutsamen Analysekatoren verwiesen und die Theorie unter diesen Kategorien ausführlich wiedergegeben habe, beschränke ich mich auf eine steckbriefartige Beantwortung der Analysefragen. Um die Nachvollziehbarkeit der Analyse zu gewährleisten, werden die Fragen allerdings nicht in



der Reihenfolge ihrer Entwicklung in Teil III, Kapitel 1.2, sondern in Anlehnung an die Wiedergabe der Theorie vom Allgemeinen zum Besonderen durchgegangen.

Die Grundannahme zur metatheoretischen Analyse von Theorien zur sachlichen Ordnung von Unterricht ist, dass diese Theorien Kriterien anbieten, nach denen die Beiträge der Kommunikationsteilnehmer daraufhin geprüft werden können, ob sie zum Thema gehören (sollen) oder nicht (siehe Teil III, Kapitel 1.1). Diese Prüfung geschieht in der Anschlusskommunikation, in der über den Sachgehalt der jeweils gegebenen Beiträge kommuniziert wird (Sinn-Verstehen, siehe Teil II, Kapitel 3.1.2).

Eine wichtige Bedingung für die Herstellung einer sachlichen Ordnung des Unterrichts in dieser Anschlusskommunikation stellt die Orientierung der Kommunikation an *Themen* dar. Durch ihre allgemeinen Eigenschaften wird es nämlich möglich, Kommunikationszusammenhänge zu ordnen: Themen haben immer einen *sachlichen Gehalt* (der Beiträge auch erinnerbar macht [zeitliche Dimension]), weil etwas Bestimmtes kommuniziert wird. Deshalb *fokussieren* sie die Kommunikation und *orientieren* die Aufmerksamkeit der Teilnehmer, weil sie deren einzelnen Beiträge *überdauern*, die Möglichkeit der *Synthese* einzelner Beiträge bieten bzw. die Chance eröffnen, die Beiträge auf Themenkonformität zu prüfen, also eine *Analyse* und *Unterscheidung* der Beiträge (und der Beiträger [soziale Dimension]) in ihrem Verhältnis zu den Themen vorzunehmen. Außerdem bringen Themen die Möglichkeit der *Negierbarkeit* mit sich, sodass sie einerseits grundsätzlich abgelehnt, andererseits zur Betrachtung von Beiträgen als Subthemen (bei ihrer Korrektur, Modifikation usw.) genutzt werden können.

Zusammengenommen führen diese Eigenschaften dazu, dass Themen „als sachlich-zeitlich-soziale Strukturen des Kommunikationsprozesses“ (Luhmann 2002c, 216) dienen. Diese Strukturen sind allerdings immer *Generalisierungen*, weil sie nicht im Detail „festlegen, welche Beiträge wann, in welcher Reihenfolge und durch wen erbracht werden“ (ebd.; siehe auch <sup>2</sup>1998, 18f.). Dafür gibt es aber einen Vorrat solcher Generalisierungen (Kultur bzw. Semantik [siehe Luhmann 2002c, 224]), durch den Themen „für rasche und rasch verständliche Aufnahme in konkreten kommunikativen Prozessen bereitstehen“ (ebd.). Dieser Vorrat stellt dann auch eine *Sinnfestlegung* dar, die es möglich macht, die Korrektheit des Themengebrauchs oder die Passung der Beiträge einzuschätzen (siehe ebd., 224f.).

### **Relationierung des Themas/der thematischen Elemente**

Zu jedem Thema muss eine ihm enthaltene Perspektive hinzugedacht werden, die seine Einordnung innerhalb eines Kontextes ermöglicht, aber auch auf seine Thematisierungsgrenzen verweist. Bedingt durch eine solche Perspektive werden nämlich jeweils nur bestimmte Elemente des Themas unter Vernachlässigung von anderen besprochen. Über eine Perspektive wird also bestimmt, was zum Thema gehört und was nicht. Theorien zur sachlichen Ordnung, die thematische Relationierungen bzw. die Relationierung thematischer Elemente zu ihrem Gegenstand machen, fragen ausdrücklich sowohl nach Perspektiven, die die Wahl und Besprechung der Themen leiten, als auch nach solchen, von denen aus thematische Grenzen aufgedeckt werden können (Selbstreferenz); denn bewusste Perspektivenwechsel können auch bei ein und demselben Thema dazu führen, unterschiedliche Elemente zu berücksichtigen oder die schon herausgegriffenen zum Beispiel zu differenzieren. Durch diese Leitfrage nach der Relativierung können Aussagen didaktischer



Theorie a) über *mögliche Perspektivierungen* einerseits und b) über die *Reflexion dieser Perspektiven* andererseits aufgedeckt werden.

a) *Welche Aussagen über mögliche Perspektivierungen von Themen werden getroffen?*

In der bildungstheoretischen Didaktik I ist Bildung als leitende Perspektive gesetzt. Nach ihr sollen sämtliche unterrichtstheoretischen und -praktischen Überlegungen und Entscheidungen ausgerichtet werden. Mit dieser Perspektive sind sowohl formale Konsequenzen für diese Überlegungen und Entscheidungen verbunden (Struktur der Unterrichtsthemen: *Nur das Allgemeine bildet.* [Siehe dazu auch Peterßen 2001, 165]) als auch inhaltliche: Der Bildungsbegriff weist eine explizite politische Dimension auf. Unter der leitenden bildungstheoretischen Perspektive sollen Themen der unterrichtlichen Kommunikation deshalb so konzipiert werden, dass Schüler durch die Beschäftigung mit ihnen langfristig dazu befähigt werden, als mündige Bürger an einer demokratisch verfassten Gesellschaft teilzuhaben.

b) *Welche Möglichkeiten der Reflexion eingenommener und denkbarer weiterer Perspektiven werden benannt?*

Klafki bietet Reflexionsmöglichkeiten der eingenommenen bildungstheoretischen Perspektive und ihrer Folgen für die unterrichtliche Kommunikation an. Dafür deckt er die historisch-systematischen Voraussetzungen der dialektischen Bestimmung des Begriffs *kategoriale Bildung* auf, indem er die materiale und die formale Bildungstheorie einander gegenüberstellt, sie jeweils kritisiert und ihre Wahrheitsmomente (Selbsttätigkeit, Transfer, Prägnanz des Beispiels und strenge Sachlichkeit, siehe Klafki 1975, 38ff.) im Begriff der kategorialen Bildung aufhebt. Diese explizierten Voraussetzungen, die entsprechende Merkmalsdefinition von *kategorialer Bildung* und die darauf bezogene *didaktische Analyse* können zur Reflexion der konkreten thematischen Aspekte genutzt werden, nach denen sich die unterrichtliche Kommunikation jeweils richten soll.

## Normierung

*Werden spezifische Perspektiven bestimmt, die – neben anderen möglichen – unabdingbar bei der Wahl der Themen und ihrer Elemente sein sollen?*

Auch wenn jedem gewählten Thema prinzipiell eine oder mehrere Perspektiven inhärent sind, können in der Kommunikation aus kapazitären Gründen nie alle möglichen Perspektiven eingenommen bzw. aufgedeckt werden. Das gilt auch für die unterrichtliche Kommunikation, in der es deshalb oftmals – meist im Zusammenhang mit spezifischen Kontextuierungen des Themas – eine Festlegung auf *bestimmte* Perspektiven gibt.

Diese Analysefrage nach der Normierung zielt darauf zu prüfen, ob in der jeweiligen didaktischen Theorie solche Perspektiven festgelegt werden (präskriptive bzw. normative Wendung der Theorie), die bei der Kontextuierung eines jeden Themas nach Ansicht des betreffenden Autors *unbedingt* beachtet werden sollten und die entsprechende Normen für die Wahl einzelner thematischer Aspekte bereitstellen.

Wie schon im Zusammenhang mit der vorangegangenen Leitfrage deutlich wurde, legt Klafki in der bildungstheoretischen Didaktik I *Bildung als leitende Perspektive* fest. Zur Differenzierung dieser Perspektive benennt er zwei Normen, die unabdingbar bei der Wahl der Themen und ihrer Elemente sein sollen: Die erste, *formale Norm* fordert dazu auf, nur solche Themen für die unterrichtliche Kommunikation zu berücksichtigen, die die

Struktur von Bildungsinhalten aufweisen, also im Besonderen etwas Allgemeines („Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Methoden“ [Klafki <sup>10</sup>1975, 134]) beinhalten. Diese formale Norm entspricht dem Begriff der kategorialen Bildung, nach dem nur das Allgemeine bildet. Um sie bei der Vorbereitung der unterrichtlichen Kommunikation berücksichtigen zu können, formuliert Klafki die Grundfrage der didaktischen Analyse nach der exemplarischen Bedeutung. Die zweite, *inhaltliche Norm* besagt, dass die Wahl der Themen einer „Generalinstanz“ (Klafki <sup>10</sup>1975, 101), der pädagogischen Verantwortung, unterzuordnen seien. Pädagogisch verantwortlich in Klafkis Sinne werden Themen dann ausgewählt, wenn sie auf die Gegenwart und die Zukunft – im Besonderen auf die Perspektive des gebildeten Laien – der Schüler bezogen werden. Diese inhaltliche Norm drückt sich in der didaktischen Analyse in den Grundfragen nach der Gegenwarts- und nach der Zukunftsbedeutung aus.

### **Auswahl des Themas bzw. der thematischen Elemente**

Jede Kommunikation folgt einem Thema. Weil es aber immer mehr mögliche Themen gibt als die, über die tatsächlich kommuniziert werden kann, sieht sich Kommunikation immer vor die *Auswahlnotwendigkeit* von Themen gestellt. Für die unterrichtliche Kommunikation, die in der Regel eine sehr geringe Themenoffenheit hat, gelten meist besonders ausdrückliche und strenge Auswahlkriterien. In ihr geht es nämlich permanent um das Problem der *kontrollierten Sinnproduktion* (siehe Herzog 2006, 451).

Die Leitfrage nach der Auswahl des Themas bzw. der thematischen Aspekte zielt darauf zu analysieren, wie didaktische Theorien das Auswahlproblem von Themen der unterrichtlichen Kommunikation lösen. In Anlehnung an die Eigenschaft der Negierbarkeit von Themen wird diese Leitfrage dabei doppelt gestellt, sodass sie a) Aussagen zur *grundsätzlichen Themenwahl* und b) solche zur *Wahl von thematischen Aspekten* eines schon bestimmten Themas analysierbar macht.

#### *a) Welche Aussagen zur grundsätzlichen Themenfindung und -wahl für die unterrichtliche Kommunikation werden getroffen?*

Die erste Leitfrage nach der *grundsätzlichen Themenwahl* ermöglicht es zu prüfen, ob sich in den jeweiligen didaktischen Theorien Aussagen über die sachlichen Vorordnungen von Unterricht finden. Faktisch ist es Lehrpersonen nämlich nicht allein überlassen, ihre Unterrichtsthemen zu wählen. Sie erhalten vielmehr durch zum Beispiel Lehrpläne entsprechende Entscheidungsvorgaben (Kulturvorrat an Themen [siehe Luhmann 2002c, 224]). Sofern didaktische Theorien das Zustandekommen dieser Vorordnungen zum Gegenstand machen, also zum Beispiel eine Theorie des Lehrplans beinhalten, greifen sie diese grundsätzliche Frage nach der Wahl der Themen auf.

In Klafkis bildungstheoretischer Didaktik I finden sich nur einige wenige Aussagen zur grundsätzlichen Themenfindung und -wahl. Klafki beschränkt sich auf die Feststellung, dass die sachlichen Vorordnungen von Unterricht (besonders die Lehrpläne) thematische Vorgaben beinhalten oder zumindest den Rahmen für die (kritische) Wahl von Themen abstecken (siehe Klafki <sup>10</sup>1975, 127).

b) *Welche Möglichkeiten der Unterscheidung und Auswahl von thematischen Aspekten werden bestimmt?*

Die zweite Leitfrage nach der Wahl von thematischen Aspekten eines schon bestimmten Themas betrifft solche Aussagen didaktischer Theorien, die sich konkretisierend auf thematische Aspekte der abstrakten Themenvorgaben beziehen: Entsprechende didaktische Theorien suchen nach Kriterien für die begründete Entscheidung darüber, welche Aspekte von (komplexen) Themen in die unterrichtliche Kommunikation aufgenommen werden sollen.

Die zentralen Möglichkeiten der Unterscheidung und Auswahl von thematischen Aspekten bietet Klafki in der *didaktischen Analyse* an. Dort formuliert er die Grundfrage zur thematischen Strukturierung, an der die Unterscheidung und Auswahl von thematischen Aspekten ausgerichtet sein soll. Dieser Frage liegt ein Verständnis von Themen als (komplizierten) Strukturen zugrunde, die sich aus Elementen und Verbindungen zwischen ihnen in verschiedenen Schichten zusammensetzen. Die für die unterrichtliche Kommunikation zu wählenden Elemente hängen dabei von den Zielvorstellungen (und Fragehaltungen) des Unterrichts ab, die im Zusammenhang mit der Grundfrage nach der Exemplarizität der Themen stehen.

### **Legitimation**

*Welche Legitimationsstrategien für die Auswahl eines Themas bzw. seiner thematischen Elemente werden vorgeschlagen?*

In der unterrichtlichen Kommunikation wird die unhintergehbare Auswahlnotwendigkeit von Themen dadurch gelöst, dass die Geltungsfrage gestellt und so Unterrichtsthemen und entsprechende Elemente *begründet* ausgesucht werden. Unter dieser Leitfrage sollen didaktische Theorien daraufhin analysiert werden, wie sie diese Geltungsfrage auffassen und für welche Legitimationsstrategie sie sich aussprechen: für eine Strategie von der *Sache* her mit dem zentralen Bezugskriterium der Wichtigkeit oder vom *Schüler* her mit dem Kriterium der Eignung eines Themas.

Die Legitimation der Themen bzw. ihrer Elemente der unterrichtlichen Kommunikation wird in der bildungstheoretischen Didaktik I zunächst über den Verweis auf ihre Aufnahme in den Lehrplan geleistet. Da den Lehrplänen allerdings die genauen Gründe für die Aufnahme von Themen nicht zu entnehmen sind, stellt sich ihr Nachvollzug als Aufgabe an den Lehrer. Um diese Aufgabe bewältigen zu können, schlägt Klafki folgende *schülerbezogene* Legitimationsstrategie vor: Der Lehrer soll bei der Analyse der Lehrplanninhalte die Perspektive seiner Schüler doppelt einnehmen, und zwar zum einen die des Schülers in seiner Gegenwart (und der damit verbundenen Vergangenheit), zum anderen die des Schülers in seiner (vermuteten) Zukunft als gebildeter Laie. Behilflich dabei sollen ebenfalls die Grundfragen der didaktischen Analyse nach der Zukunfts- und nach der Gegenwartsbedeutung sein. Durch die Einnahme dieser doppelten Perspektive wird es möglich, eine bildungstheoretische Legitimation von Themen im Sinne des Verständnisses von kategorialer Bildung zu leisten.



### Kategorienbildung

*Welche Möglichkeiten zur Bildung von Kategorien werden in der jeweiligen Theorie benannt?*

In der unterrichtlichen Kommunikation führt die doppelte Möglichkeit der Legitimation (sach- und schülerbezogen) von Themen und ihrer Elemente dazu, dass die nähere Bestimmung der thematischen Ordnung in der Regel unter zweifachem Bezug vorgenommen wird: Bezogen auf die *Sache* geht es um die Frage, wie die mögliche sachliche Komplexität auf besonders *aussagekräftige, strukturelle Elemente* eingeschränkt werden kann. Bezogen auf die *Schüler* stellt sich die Frage, wie die thematische Komplexität so *reduziert* werden kann, dass sie *anschlussfähig* für ihre Beiträge ist. Mit Hilfe dieser Leitfrage nach der Kategorienbildung kann für didaktische Theorien geprüft werden, inwiefern sie diesen zweifachen Bezug in der Form von *thematischen Kategorien* berücksichtigt: Werden in ihnen solche Möglichkeiten der kategorialen Reduktion von Themen innerhalb der unterrichtlichen Kommunikation besprochen, durch die Elemente gesucht werden, die – im Anschluss an die jeweils spezifischen Voraussetzungen von Schülern – zum Beispiel allgemeine Eigenschaften eines Sachverhalts repräsentieren und die eine eigenständige Erschließung von neuen, ähnlichen Sachverhalten ermöglichen?

Die Frage nach der Bildung von Kategorien lässt sich als Generalfrage von Klafkis bildungstheoretischer Didaktik I, die er auch als „Struktur- und Kategorialforschung“ (Klafki <sup>10</sup>1975, 44) bezeichnet, auffassen. Diese Bestimmung von Didaktik ist die direkte Implikation seines Begriffs der kategorialen Bildung. Als Möglichkeit zur Bildung von Kategorien führt Klafki strenggenommen sämtliche Grundfragen der didaktischen Analyse ein, die dem umfassenden Zweck dienen, den allgemeinen Bildungsgehalt eines spezifischen Bildungsinhaltes herauszuarbeiten. Die Grundfrage nach der exemplarischen Bedeutung sticht hierbei allerdings insofern aus den anderen Fragen hervor, als dass sie auf das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem zielt, das am jeweiligen Thema von Bedeutung ist.

### Stellvertretung des Themas

Weil Themen – das bringt ihre Eigenschaft der Generalisierung mit sich – abstrakte Größen sind, die nur durch die einzelnen Beiträge zu ihnen konkretisiert werden können, bildet ein gewähltes Thema allein noch keine ausreichende Grundlage für die Ausrichtung der unterrichtlichen Kommunikation. Müsste man sich bei der näheren Themenbestimmung allerdings nur auf die in der Situation gegebenen Beiträge verlassen, wäre eine unterrichtliche Kommunikation in der Sache schnell unüberschaubar. Deshalb sind zusätzliche thematische (Vor-)Orientierungen von Nöten, in der genauere Bedingungen des Sachbezugs der Kommunikation angegeben werden. In der unterrichtlichen Kommunikation wird eine solche (Vor-)Orientierung meist durch die „systematische Nutzung von Referenz“ (Herzog 2006, 461) in Form von *Repräsentanten* eines Themas gegeben. Als Kommunikationsmedien übernehmen diese Repräsentanten die Funktion der Stellvertretung eines Themas, indem sie spezifische Merkmale eines Unterrichtsgegenstandes und damit der Kommunikation über ihn beinhalten.

Durch diese Leitfrage nach der Stellvertretung des Themas werden solche Aussagen in didaktischen Theorien analysierbar, die sich auf Repräsentanten von Themen beziehen und die a) Hinweise auf *Kriterien für die Wahl von Stellvertretern* beinhalten sowie b) Hinweise darauf geben, in welchem *Verhältnis Repräsentant und Thema* stehen.

*a) Welche Kriterien für die Wahl von Repräsentanten eines Themas werden aufgeführt?*

Die herausragende Grundfrage der didaktischen Analyse ist in diesem Falle – wie bei der Analysefrage nach der Kategorienbildung auch – die Grundfrage nach der exemplarischen Bedeutung, weil durch sie ein entsprechendes Kriterium für die Wahl von Repräsentanten eingeführt wird: Diese Grundfrage soll das Finden von Beispielen für etwas Allgemeines anregen, indem sie das Kriterium „Exemplarizität: Stellvertretung eines größeren Sinn- und Sachzusammenhangs“ beinhaltet.

*b) Werden Vergewisserungsmöglichkeiten zum Verhältnis von Repräsentant und Thema bereitgestellt?*

Diese Vergewisserungsmöglichkeiten stellt Klafki mit den zwei Teilfragen der Grundfrage nach der exemplarischen Bedeutung bereit. Während die Grundfrage selbst nämlich allgemein und relativ formuliert ist, soll über die erste Teilfrage („Wofür soll das geplante Thema exemplarisch, repräsentativ, typisch sein?“ [Klafki <sup>10</sup>1975, 135]) geklärt werden, innerhalb welcher Zielvorstellungen des Allgemeinen genau ein spezifisches Thema besprochen werden soll. Die zweite Teilfrage („Wo läßt sich das an diesem Thema zu Gewinnende als Ganzes oder in einzelnen Elementen – Einsichten, Vorstellungen, Wertbegriffen, Arbeitsmethoden, Techniken – später als Moment fruchtbar machen?“ [Ebd.]) soll dabei zu einer Antizipation der (möglichen) zukünftigen Bedeutung des am spezifischen Thema zu erarbeitenden Allgemeinen führen.

### **Merkmalsbestimmung des Repräsentanten**

*Werden Bedingungen zur näheren Prüfung der Merkmale und Eigenschaften von Repräsentanten der Unterrichtsthemen angeführt?*

Damit die Merkmale eines Repräsentanten eine spezifische Orientierung für die einzelnen Beiträge innerhalb der unterrichtlichen Kommunikation geben können und sie die Möglichkeit der Reduktion von thematischer Komplexität bieten, gehört zur Aufgabe der Auswahl eines Repräsentanten eine genaue Prüfung seiner Besonderheiten. Dabei können dann auch solche Besonderheiten erfasst werden, die zwar möglicherweise nicht primär relevant für das Thema sind, die Kommunikation darüber aber entweder erschweren oder erleichtern könnten. Mit dieser Frage nach der Merkmalsbestimmung von Repräsentanten soll die Untersuchung solcher Bedingungen angeregt werden, die in didaktischen Theorien zur näheren Prüfung der Merkmale und Eigenschaften von Repräsentanten genannt werden.

Auch für die Beantwortung dieser Leitfrage finden sich die entscheidenden Aussagen Klafkis in seiner didaktischen Analyse. Solche Bedingungen zur näheren Prüfung schafft Klafki nämlich mit der Grundfrage nach der Zugänglichkeit. Repräsentanten von Themen sollen durch sie vor allem unter dem Aspekt ihrer Anschaulichkeit betrachtet werden. Die drei Teilfragen dieser Grundfrage geben darüber hinaus den Impuls herauszustellen, ob sich der gewählte Repräsentant zum Wecken von ziel- und sachbezogenen Fragen eignet, das (eigenständige) Finden von Antworten unterstützt und eine Anwendung des am Besonderen erschlossenen Allgemeinen ermöglicht.

### **Einordnung des Themas**

Die Auffassung, dass Themen Komplexe von thematischen Elementen sind, denen jeweils spezifische Perspektiven innewohnen, bedingt, dass nicht nur Elemente innerhalb von

Themen, sondern auch Themen innerhalb von größeren thematischen Zusammenhängen verortet werden können: Themen sind selber stets kontextuiert. Für die unterrichtliche Kommunikation sind die möglichen Kontexte von Themen deshalb von Bedeutung, weil sie die nähere Einordnung des Themas bzw. der jeweils relevanten Elemente in thematische Zusammenhänge ermöglichen. Solche Einordnungen von Themen können zum Beispiel auf der Grundlage von Fachsystematiken oder des spezifisch problemorientierten Kontextes der Lebenswirklichkeit vorgenommen werden. Diese Leitfrage soll es möglich machen, didaktische Theorien a) auf entsprechende Angaben zu *Bedingungen der Kontextuierung von Themen* und b) zur *Problematisierung dieser Bedingungen* hin zu befragen.

*a) Welche Bedingungen der Kontextuierung eines Themas werden begründet?*

Während Klafki generelle, inhaltliche Bezugspunkte für die Kontextuierung von Themen über die inhaltliche Bestimmung seines Bildungsbegriffes benennt, führt er mit einer der Teilfragen zur Gegenstandsstruktur in der didaktischen Analyse die Möglichkeit ein, die jeweils besondere Kontextuierung zu prüfen: „In welchem größeren sachlichen Zusammenhang steht dieser Inhalt? Was muß sachlich vorausgegangen sein?“ (Klafki <sup>10</sup>1975, 139) Diese Teilfrage nach dem größeren Zusammenhang soll zu einer präzisen Bestimmung des jeweiligen Kontextes eines Themas bzw. einzelner thematischer Elemente führen.

*b) Werden diese Bedingungen gegebenenfalls schon – in einer Selbstbeschreibung der eigenen Theorie bzw. ihrer Aussagemöglichkeiten – problematisiert?*

Klafki problematisiert die von ihm angedeuteten Bedingungen in der bildungstheoretischen Didaktik I nicht weiter. Im Zusammenhang mit der Frage nach der Gegenstandsstruktur betont er allerdings, dass diese Frage nicht als vorpädagogische Sachanalyse zu verstehen sei, sondern dass sie erst im Verbund mit den anderen Grundfragen der didaktischen Analyse angemessen, das heißt pädagogisch, gestellt werde (siehe Klafki <sup>10</sup>1975, 137).

### **Gesprächsformen und -kriterien**

*Werden (gegenstandsorientierte) Aussagen über unterrichtliche Gesprächsformen bzw. Kriterien für Gesprächsbeiträge formuliert?*

Ein entscheidendes Medium für die Konkretisierung von Themen durch Beiträge ist das Gespräch, im Fall von Unterricht das Unterrichtsgespräch. Viele didaktische Theorien besprechen deshalb thematische Fragen im Zusammenhang mit Fragen, die das Unterrichtsgespräch betreffen. Neben direkt gegenstandsnahen Kategorien beinhalten diese Theorien dann auch solche, die sich eher indirekt auf die konkrete Besprechung von Themen im Unterrichtsgespräch beziehen (zum Beispiel auf *Gesprächsformen* oder *Kriterien* für das Unterrichtsgespräch [didaktische Prinzipien] bzw. das Einbringen von Beiträgen in das Gespräch). Diese Leitfrage nach Gesprächsformen und -kriterien soll entsprechende Aussagen, die in didaktischen Theorien zum Unterrichtsgespräch getroffen werden, untersuchbar machen.

Der alleinige Fokus der bildungstheoretischen Didaktik I liegt auf (abstrakten) Fragen der begründeten Wahl und Strukturierung von Inhalten. Das Problem, wie über diese Inhalte



im (konkreten) Prozess der unterrichtlichen Kommunikation gesprochen wird bzw. werden soll, wird nicht aufgegriffen. Die einzigen Hinweise auf die (sachbezogene) Prozessgestaltung finden sich beiläufig im Zusammenhang mit der Grundfrage nach der thematischen Struktur. Je nach festgestellter Schichtung der Themen gestaltet sich auch die inhaltliche Struktur (Abfolge der thematischen Elemente) der unterrichtlichen Kommunikation nämlich anders.

### 1.3 Bildungstheoretische Didaktik II

#### 1.3.1 Die zentrale bildungstheoretische Perspektive

*(Relationierung des Themas/der thematischen Elemente, Kategorienbildung)*

An der leitenden bildungstheoretischen Perspektive hält Klafki in seiner bildungstheoretischen Didaktik II, der kritisch-konstruktiven Didaktik, weiterhin fest. Auch dort ist seine „didaktische Position [...] eine bildungstheoretisch fundierte“ (Klafki <sup>5</sup>1996<sup>87</sup>, 251; siehe auch 9): Er erachtet eine „zentrale Kategorie wie den Bildungsbegriff oder ein Äquivalent“ (ebd., 252) für „unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen nicht in ein unverbundenes Nebeneinander von Einzelaktivitäten auseinanderfallen sollen“ (ebd.). Damit erhält der Bildungsbegriff in seiner Theorie eine systematische Funktion einerseits für die Theoretisierung von Unterricht durch die Didaktik (ebd.) – wobei der Didaktikbegriff synonym mit dem Begriff der Unterrichtstheorie zu setzen ist (siehe ebd., 251) –, und andererseits für das Treffen konkreter Entscheidungen in der pädagogischen Praxis: Der Bildungsbegriff wird zu einer übergeordneten Orientierungs- und Beurteilungskategorie für alle einzelnen unterrichtsbezogenen Überlegungen und Entscheidungen (siehe ebd., 252).

#### 1.3.2 Die formale Bestimmung des Bildungsbegriffs und die formale Norm für die Wahl von Themen

*(Relationierung des Themas/der thematischen Elemente, Kategorienbildung, Normierung)*

Grundlegend für Klafkis Verständnis von Bildung ist auch in der bildungstheoretischen Didaktik II der zentrale Gedanke der kategorialen Bildung. So schreibt Klafki zum Beispiel zum exemplarischen Lehren und Lernen: „Damit ist einer der umfassenden bildungstheoretischen Zusammenhänge angedeutet, innerhalb deren ich nach wie vor das Problem des exemplarischen Lehrens und Lernens ansiedle: die ‚Theorie der kategorialen Bildung‘“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 144). Klafki rückt hier allerdings die prozessuale Betrachtung von kategorialer Bildung als Vorgang (siehe Klafki <sup>10</sup>1975, 43) in den Vordergrund, die sich auch schon in der bildungstheoretischen Didaktik I findet. Kategoriale Bildung meint in der kritisch-konstruktiven Didaktik „einen einheitlichen Vorgang, der zwei konstitutive Momente enthält: der Lernende gewinnt über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine Einsicht in einen Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner naturhaften und/oder kulturell-gesellschaftlichen-politischen Wirklichkeit, und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive.“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 144) Auch wenn

<sup>87</sup> Die fünfte Auflage entspricht der zweiten aus dem Jahr 1991, die von Klafki „gegenüber der Erstauflage (1985) erheblich erweitert, durchsichtiger gegliedert und überarbeitet“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 9) wurde.

Klafki bei dieser Bestimmung die subjektive Seite des Bildungsbegriffs betont und sich für ein „*selbständiges, genetisches bzw. rekonstruktiv-entdeckendes Lernen*“ (ebd., 145ff.) ausspricht, hält er auf der materialen Seite an den Grundformen kategorialer Bildung fest, in denen der grundlegende Zusammenhang von Allgemeinem und Besonderem auftreten kann (siehe ebd., 160), und zwar:

- als das „Exemplarische“ im engeren Sinne des Wortes, d.h. als Verhältnis von „Gesetz“ und „Fall“ oder „Methode“ und „Anwendungsfall“ oder „Prinzip“ und „Exempel“;
- als „Typus“, der an einem oder einigen Repräsentanten erkennbar wird;
- als das „Klassische“ im Sinne der einmaligen, prägnanten, „vorbildlichen“ Darstellung einer Grundmöglichkeit ästhetischer Gestaltung, individueller oder sozialer Lebensentscheidung, politischen Denkens oder Handelns;
- als „einfache ästhetische Form“ musikalischen, bildnerischen, dichterischen, mimisch-gestischen Gestaltens oder Gestalt-Verstehens;
- als „einfache Zweckform“ der sprachlichen Kommunikation, des technischen Konstruierens, der gesellschaftlichen Daseinsregelungen, des Sports;
- als das historisch-politisch Repräsentative, Wieder-Vergegenwärtigende. (Ebd., 160f.)

Vor dem Hintergrund dieses Bildungsverständnisses bleibt Klafki bei seiner Auffassung, dass nur das Allgemeine bilde. Wie in der bildungstheoretischen Didaktik I auch, hat diese leitende bildungstheoretische Perspektive in der bildungstheoretischen Didaktik II also Konsequenzen für die Wahl der Inhalte der unterrichtlichen Kommunikation. Die entsprechende Norm für deren Wahl besagt weiterhin, dass die Besonderheit der zu thematisierenden Themen im Unterricht darin bestehe, dass sie im Besonderen ein Allgemeines beinhalten.

Während die formale Bestimmung des Bildungsbegriffs (kategoriale Bildung) also gleich bleibt, gibt es aber deutliche Änderungen in der inhaltlichen Bestimmung. Sie ergeben sich aus der Tatsache, dass die Grundannahmen der älteren geisteswissenschaftlichen Didaktik nun unter einer *ideologiekritischen* und *konkreteren* Perspektive weitergeführt werden, die sich auf die besondere zeitgeschichtliche Situation um 1980 bis in die Gegenwart hinein bezieht. Im Folgenden stelle ich diese Änderungen dar.

### 1.3.3 Die inhaltliche Bestimmung des Bildungsbegriffs und die inhaltlichen Normen für die Wahl von Themen

(*Relationierung des Themas/der thematischen Elemente, Normierung*)

Ähnlich wie die bildungstheoretische Didaktik I, entwickelt Klafki auch die kritisch-konstruktive Didaktik historisch-systematisch. Diese Entwicklung führt allerdings deutlicher als in der bildungstheoretischen Didaktik I dazu, dass Klafki seine theoretischen Annahmen nicht nur legitimiert, sondern gleichzeitig Möglichkeiten der Reflexion der eingenommenen bildungstheoretischen Perspektive anbietet. Diese Reflexionsmöglichkeiten zielen dabei sowohl auf die didaktische Theorie als auch auf die herzustellende sachliche Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation: Klafki führt in seiner Theorie nämlich selbstkritische Momente ein, die sich an die didaktische Forschung (Fremdbeschreibung in der Form einer Beobachtung zweiter Ordnung) oder an die „didaktisch Handelnden und Entscheidenden“ (Klafki 1996, 100) (Selbstbeschreibung in der Form einer Beobachtung zweiter Ordnung) richten und die zur Problematisierung der getroffenen theoretischen und praktischen Entscheidungen genutzt werden können. Diese zwei selbstkritischen Momente ergeben sich a) aus der theorie- und realgeschichtlichen und b) der methodologi-

schen Verortung seiner Bildungstheorie. Durch diese Verortungen legt Klafki zentrale Voraussetzungen seiner bildungstheoretischen Perspektive offen und macht seinen Ansatz einer prämissenbezogenen Kritik zugänglich.

- a) Den Bezugspunkt seiner „kritischen Vergegenwärtigung“ (ebd., 15) *theoriegeschichtlicher* Zusammenhänge bildet zunächst

jene Epoche philosophisch-pädagogischen Denkens [...], in der der Bildungsbegriff und seine Auslegung als ‚allgemeine Bildung‘ erstmalig in der Theorie- und Realgeschichte der Pädagogik zu einem Zentralbegriff pädagogischer Reflexion wurde [...]: Es ist der Zeitraum zwischen etwa 1770 und 1830, der philosophie-, literatur- und pädagogikgeschichtlich gewöhnlich als der in sich durchaus spannungsreiche Zusammenhang von Spätaufklärung, philosophisch-pädagogischem Idealismus, deutscher literarischer Klassik, Neuhumanismus und mindestens Teilströmungen der Romantik umschrieben wird. (Ebd.)

Mit diesen Worten wird deutlich, dass sich Klafki bei der inhaltlichen Grundlegung und Reflexion seines Bildungsbegriffs auf die (oft fragmentarischen) Theorieansätze (siehe ebd., 16) bezieht, die in dieser Epoche entwickelt wurden. Dabei sind zwei Gründe für diese historisch-systematische Vergewisserung leitend: Erstens könne eine aktuelle bildungstheoretische Position nicht „aus der Problemgeschichte aussteigen“ (ebd.). Vielmehr müsse sie sich ihrer „eigenen historischen Implikationen zu vergewissern suchen“ (ebd.). Zweitens hänge die Qualität aktueller bildungstheoretischer Konzepte unter anderem auch davon ab, „ob mindestens *das* Problemniveau und *der* Differenzierungsgrad bildungstheoretischer Reflexion nicht unterschritten werden, die bereits einmal gewonnen waren“ (ebd.).

Dass diese zwei Gründe allein allerdings nicht zur Rechtfertigung der Auswahl genau dieser Epoche ausreichen, sieht auch Klafki. Konsequenterweise müssten nämlich in dieser historischen Perspektive alle bildungstheoretisch bedeutsamen Ansätze berücksichtigt werden (siehe ebd.). Neben einem praktischen Grund, den Klafki im zur Verfügung stehenden Raum seiner Studie sieht (siehe ebd., 17), seien es aber vor allem zwei Argumente, die für die Wahl dieser Epoche von 1770 bis 1830 sprächen: 1. Zunächst einmal geht Klafki davon aus, dass die „bis in die antike Padeia-Auslegung zurückreichende Vorgeschichte jenes vor allem im deutschsprachigen Raum entwickelten bildungstheoretischen Denkens zwischen 1770 und 1830 [...] in erheblichem Maße in deren Bildungskonzepten ‚aufgehoben‘ (im Hegelschen Sinn dieses Wortes)“ (ebd.) sei. 2. Außerdem nimmt er an, dass diese Epoche den Beginn eines Zeitalters markiere, „das im historischen Rückblick nicht – wie die voraufklärerischen Epochen abendländischer Geschichte – als relativ abgeschlossen gelten kann, sondern in dem wir – wenn gleich Mitwirkende und Mitleidende einer späten Teilphase – immer noch darinnen stehen.“ (ebd.)

- b) Die *methodologische* Verortung seiner Theorie nimmt Klafki vor dem Hintergrund „dreier methodischer Grundansätze“ (ebd., 98) vor: dem historisch-hermeneutischen, dem erfahrungswissenschaftlichen und dem gesellschaftskritisch-ideologiekritischen Ansatz (siehe ebd.). Während die didaktische Analyse und die entsprechenden Konsequenzen für die unterrichtliche Kommunikation allein in geisteswissenschaftlicher und damit hermeneutischer Tradition stehen, *integriert* Klafki diese drei Perspektiven bei der Begründung seiner kritisch-konstruktiven Didaktik. Den generellen Grund für diese Integration sieht er darin, dass die „Reflexion auf die Bedingungen, die Grenzen und



die Konsequenzen jedes einzelnen Ansatzes [...] dessen Ergänzungsbedürftigkeit durch die jeweils anderen im Sinne einer konstruktiven Synthese“ (ebd.) zeigt.

Der bedeutendste Ansatz in der kritisch-konstruktiven Didaktik ist nach wie vor der historisch-hermeneutische, von dem aus der erzieherische Gesamtzusammenhang aufgeschlüsselt werden sollte (siehe ebd., 99). Denn immer dort, „wo didaktische Praxis und/oder didaktische Theorie betrieben wird, da handelt es sich stets darum, daß pädagogische *Bedeutungen*, pädagogische *Sinngebungen* und *Sinnbeziehungen* ausgedrückt, hergestellt, vermittelt, verwirklicht, diskutiert, problematisiert werden“ (ebd.). Zusammen mit dem (geisteswissenschaftlich geprägten) Selbstverständnis der Didaktik als „Wissenschaft von der Praxis für die Praxis“ (ebd., 101) ergibt sich dann auch deren zentrale, *historisch-hermeneutisch* verwirklichbare Aufgabe: Es ist

die zentrale Aufgabe der Didaktik, mit wissenschaftlichen Methoden den Sinn didaktischer Entscheidungen, Entwicklungen, Diskussionen, Einrichtungen, die darin oft verborgenen historischen Momente, Zukunftsvorstellungen und philosophischen Implikationen herauszuarbeiten, sie intersubjektiv überprüfbar und diskutierbar zu machen und eben damit den didaktisch Handelnden und Entscheidenden [...] dabei zu helfen, sich bewußt zu machen, was sie eigentlich tun, worüber und unter welchen historischen Bedingungen sie entscheiden und handeln, was eigentlich *in* ihren und *hinter* ihren Entscheidungen, Überlegungen, Handlungen steckt. (Ebd., 100)

Für diesen hermeneutischen Ansatz sieht Klafki allerdings die Notwendigkeit der Ergänzung *durch* und der Verknüpfung *mit* empirischer Forschung (siehe ebd., 102). Empirische Forschung sei immer dann unerlässlich, wenn Fragen nach der jeweils gegenwärtigen, didaktischen bzw. didaktisch bedeutsamen Wirklichkeit gestellt würden (siehe ebd., 103). Dabei sei die erfahrungswissenschaftliche Beantwortung dieser Fragen aber mindestens in einer dreifachen Hinsicht selbst von Hermeneutik durchzogen und umklammert (siehe ebd., 104):

1. Phase der Fragestellung: Jede empirische Forschung setze eine Fragestellung voraus (siehe ebd., 105); und wolle „ein Empiriker seine eigene Fragestellung rational aufklären, begründen [...], dann treibt er [...] im Grunde *Hermeneutik*, d.h. rational interpretierende, sinnauslegende Klärung seines Vorverständnisses“ (ebd.).
2. Phase der Erhebung: Erkenntnistheoretisch betrachtet, stellen die „Gegenstände“ empirischer Forschung „nicht ‚bloße‘ Gegebenheiten im Sinne von Natur-Fakten“ (ebd.) dar. Sie seien vielmehr „selbst sinnhafte, bedeutungshaltige, mindestens durch *Sinnkontexte* mitbestimmte Phänomene“ (ebd.). Deshalb könnten die „einzelnen Daten, die empirische Forschung registriert, und die Beziehungen, die sie ermitteln will, [...] nur sachgemäß aufgefaßt werden, wenn die jeweiligen Sinnzusammenhänge berücksichtigt werden, in denen jene einzelnen Daten auftreten“ (ebd., 106).
3. Phase der Auswertung: Nach der Datenerhebung bedürfe es wieder der Interpretation der ermittelten „Fakten“ und der Einordnung in jene umfassenderen didaktischen Sinnzusammenhänge, aus denen die spezielle Frage zunächst einmal herauspräpariert werden musste. Solche Sinnauslegung sei sowohl notwendig, um begründete Fragestellungen für neue empirische Untersuchungen entwickeln zu können, als auch, um irgendwelche praktischen Folgerungen aus den Ergebnissen der betreffenden Untersuchungen heraus ableiten zu können. (Siehe ebd., 108)

Die nähere Betrachtung der konkreten Sinnstrukturen, in die didaktische Fragestellungen und Zusammenhänge (und die pädagogische Praxis und Theorie der Erziehung im Ganzen) eingebettet sind (siehe ebd., 109), verweist nach Klafki darauf, den gesellschaftskritisch-ideologiekritischen Ansatz in den integrativen Methodenverbund der kritisch-konstruktiven Didaktik aufzunehmen (siehe ebd.). Didaktische Fragestellungen seien nämlich immer in umgreifende ökonomische, soziale, politische, kulturelle Verhältnisse und Prozesse, also ein gesamtgesellschaftliches Beziehungsgefüge eingebunden (siehe ebd.). Mit dieser Einbindung verknüpft Klafki die Grundhypothese: „Alle didaktischen Institutionen und Entscheidungen [...] sind unausweichlich von gesellschaftlichen Verhältnissen und Vorstellungen geprägt, und sie haben gesellschaftliche Folgen.“ (Ebd., 110) Der gesellschaftskritisch-ideologiekritische Ansatz ergänzt die beiden anderen Ansätze nun folgendermaßen: Zusammen mit dem hermeneutischen Ansatz ermöglicht er einerseits die Untersuchung der spezifischen gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen von didaktischen Dokumenten, Entscheidungen und Zusammenhängen, um ihren Sinn zu erfassen. Andererseits eröffnet er die Chance, eventuelle Ideologien, „also unreflektierte, gesellschaftlich vermittelte und interessengebundene, aber erweisbar falsche gesellschaftliche Vorstellungen“<sup>88</sup> (ebd., 114) dieser Dokumente, Entscheidungen und Zusammenhänge aufzudecken. Bezogen auf die empirische Forschung gibt der gesellschaftskritisch-ideologiekritische Ansatz deren Richtung vor:

Sie kann nicht mehr formal als ‚neutrale‘ Effektivitätsforschung verstanden werden, sondern zum einen als Erforschung von Bedingungen, die für ungleiche Chancen der Entwicklung von jungen Menschen (und ggf. Erwachsenen) außerhalb und innerhalb der Bildungsinstitutionen verantwortlich sind, zum anderen als Innovationsforschung, die im Zusammenhang mit Schul- und Unterrichtsreformen, die an humanen und demokratischen Zielsetzungen orientiert sind, Möglichkeiten der Verwirklichung solcher Ziele für alle (jungen) Menschen ermittelt, und das heißt nicht zuletzt für die bisher Benachteiligten, die gewöhnlich aus den sozial schwächeren Bevölkerungsgruppen stammen. (Ebd.)

Insgesamt zielt Klafkis Position durch diese Methodenintegration – als eine Radikalisierung des Momentes der *Geschichtlichkeit* und als Weiterführung der Aussagen der *Kritischen Theorie* – auf die ideologiekritische Analyse der Erziehungswirklichkeit; durch diese Analyse soll geklärt werden, welche gesellschaftlichen Gruppen ihre Interessen an Erziehung und Unterricht geltend machen und wie sie diese Interessen argumentativ vertreten. Diese *kritische* Komponente wird durch eine *konstruktive* ergänzt, indem Erziehungswissenschaft Möglichkeiten aufzeigen soll, wie diese die Bildungsprozesse einschränkenden Machtverhältnisse aufgehoben werden können und wie dadurch ein Beitrag zur *Emanzipation* des Individuums von Fremdbestimmung geleistet werden kann (siehe ebd., 89f.).

Durch diese Bestimmung der Begriffe *kritisch*, *konstruktiv* und *Emanzipation* findet die inhaltliche, politische Dimension der Mündigkeit des Bildungsbegriffs der bildungstheoretischen Didaktik I ihre systematische Entsprechung in der bildungstheoretischen Didaktik II (siehe dazu auch Hinz 2010, 115f.). Klafki präzisiert hier allerdings die Kategorie

<sup>88</sup> Die Falschheit solcher Vorstellungen resultiert „aus der vom Träger solchen Bewußtseins nicht durchschauten Prägung durch bestimmte gesellschaftliche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 111).

der Mündigkeit im angesprochenen kritischen Sinne von Emanzipation in die „*Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit*, deren eines Moment *Mitbestimmungsfähigkeit* ist“ (Klafki, <sup>5</sup>1996, 256; siehe dazu auch ebd., 52 und 2005, 182). Aus dieser Differenzierung ergibt sich eine *inhaltliche Norm* für die Wahl der Themen des Unterrichts, denn Klafki fordert: „Die Bestimmung von Themen des Unterrichts muß sowohl auf der Ebene der Rahmenvorgaben in den Richtlinien/Lehrplänen/Curricula als auch auf der Ebene der Entscheidungen im Unterricht einzelner Schulen unter der Fragestellung erfolgen: Welche Orientierungen, Erkenntnisse, Fähigkeiten bedarf der Aufwachsende, um angesichts seiner gegenwärtigen und vermutlich zukünftigen geschichtlichen Wirklichkeit Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entwickeln zu können?“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 121) Diese Norm hat zur Folge, dass die leitende bildungstheoretische Perspektive dreifach unterteilt wird, und zwar in die Perspektive der 1. Selbstbestimmungs-, 2. Mitbestimmungs- und 3. Solidaritätsfähigkeit:

1. Die Perspektive der Selbstbestimmung steht im ideengeschichtlichen Zusammenhang mit der Aufklärung und meint die „Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art“ (ebd., 52). Wie schon die Mündigkeit in der bildungstheoretischen Didaktik I, stellt Klafki diese Perspektive der Selbstbestimmung in den Zusammenhang mit zwei weiteren Perspektiven, die die Selbstbestimmung in einer politischen und solidarischen Gemeinschaft ergänzen müssen: die (politisch-rechtlich gesicherte) *Mitbestimmungs-* und die (ethisch-moralisch begründete) *Solidaritätsfähigkeit*. Durch diese Kontextuierung wird die Selbstbestimmung nicht nur aufklärerisch gedacht, sondern auch juristisch, weil es sich um eine menschenrechtliche Perspektive handelt.
2. Die Perspektive der Mitbestimmungsfähigkeit ist insofern politisch-rechtlich gemeint, als dass „*jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat*“ (ebd.).
3. Als ethisch-moralische Perspektive tritt Solidaritätsfähigkeit dann kritisch zur Rahmung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Mitbestimmung hinzu, „insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluß *mit* ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“ (ebd.).

Diese dreifache Unterteilung der bildungstheoretischen Perspektive führt in der bildungstheoretischen Didaktik II dazu, dass sich Klafki noch ausdrücklicher als in der bildungstheoretischen Didaktik I politisch verortet. Bildungsfragen sind für ihn immer auch Gesellschaftsfragen (siehe ebd., 49). Diese

Formel ‚Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen‘ besagt [...]: Der Bildungstheorie und der Bildungspraxis werden die Möglichkeit und die Aufgabe zugesprochen, auf gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen nicht nur zu *reagieren*, sondern sie unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten jedes jungen Menschen der nachwachsenden Generation, aber auch jedes Erwachsenen,



dessen Interesse an Weiterbildung bereits vorhanden oder der darauf ansprechbar ist, zu beurteilen und mitzugestalten. (Ebd., 50f.)

Klafki konkretisiert in der kritisch-konstruktiven Didaktik aber nicht nur die politische Komponente der Bestimmung seines Bildungsbegriffs, er legt sich darüber hinaus sogar auf „vorgegebene“ Themen für die unterrichtliche Kommunikation fest, in denen diese Komponente ihren Niederschlag findet. Klafki nimmt nämlich unter anderem an, dass ein Bedeutungsmoment des Begriffs *Allgemeinbildung* bzw. *allgemeine Bildung* die *Bildung im Medium des Allgemeinen* sei (siehe ebd., 52ff.). Allgemeinbildung im Sinne dieses Bedeutungsmomentes meint, „ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken. Abkürzend kann man von einer Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermuteten Zukunft sprechen.“ (ebd., 56)

Mit dieser Bestimmung von Allgemeinbildung nimmt Klafki Stellung zu einer der Kernfragen der Didaktik, von der Oelkers meint, dass sie bisher nicht beantwortet werden konnte: der Frage, „welches Wissen in Zukunft notwendig sein würde“ (Oelkers 1994, 238). Klafki beantwortet diese Frage, indem er einen Kanon von (gegenwärtig und zukünftig bedeutsamen) Themen benennt, auf den sich die unterrichtliche Kommunikation beziehen soll. Zu diesen Themen, den *epochaltypischen Schlüsselproblemen*, zählen die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien (siehe Klafki <sup>5</sup>1996, 59) sowie das Problem, „bei dem die Subjektivität des einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung ins Zentrum der Betrachtung rücken“<sup>89</sup> (ebd., 60; siehe auch 2005, 186 und 1994). Von diesen Problemen und dem Problemunterricht, der ihre Bearbeitung ermöglichen soll, fordert Klafki ausdrücklich, dass der Lehrplan sie aufnehmen solle, sodass sie zu sachlichen Vorordnungen des Unterrichts mit bindender Kraft werden: „Der Problemunterricht über Schlüsselprobleme [...] muß dabei als *verbindlicher* curricularer Kernbestandteil gelten“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 73).

Die Kennzeichnung dieser Probleme als „epochaltypisch“ verweist darauf, „daß es sich um einen in die Zukunft hinein wandelbaren Problemkanon handelt“ (ebd., 60; siehe dazu auch 2005, 187). Veränderungs offen ist dieser Kanon aber nur insofern, als dass die Änderung oder Neuaufnahme von Schlüsselproblemen an einem spezifischen Kriterium gemessen werden muss: Bei den Schlüsselproblemen handle es sich um epochaltypische Strukturprobleme von *gesamsgesellschaftlicher*, meistens sogar *übernationaler* bzw. *weltumspannender* Bedeutung, die gleichwohl *jeden Einzelnen* zentral betreffen (siehe Klafki <sup>5</sup>1996, 60).

Den epochalen Bezug dieser Probleme weitet Klafki in der Weiterführung seiner bildungstheoretischen Didaktik II sogar noch aus. In einer eigenständigen Sinn-Dimension von Allgemeinbildung stellt er *Menschheitsthemen* an die Seite von Schlüsselproblemen. Sie haben in ihren zeitlichen Rückgriffen eine noch größere Reichweite als Schlüsselprobleme

<sup>89</sup> Ein zusammenfassender Überblick über die unterschiedlichen Formulierungen der Schlüsselprobleme findet sich bei Heinzel/Prengel 2007, eine mögliche Neufassung bei Wulf 2007. Siehe für eine Auseinandersetzung mit Klafkis Forderung, die epochaltypischen Schlüsselprobleme als Bezugspunkte der unterrichtlichen Kommunikation zu wählen, zum Beispiel Chu 2007, Giesecke 1997 oder von Reeken 1999.

(siehe Klafki 2005, 191): „In Unterscheidung von den ‚epochaltypischen‘ Schlüsselproblemen geht es [...] um die Einführung in ‚epochenübergreifende‘ Menschheitsprobleme.“ (Ebd.) Und weiter heißt es: „Spezifikum der [...] Themen sind nicht, jedenfalls nicht primär akute, gegenwarts- und zukunftsbezogene Problemfelder, wie sie für die Schlüsselproblem-Dimensionen charakteristisch sind, sondern eher entscheidungsentlastete, *epochenübergreifende Grundfragen des Mensch-Welt-Verhältnisses*.“ (Ebd., 191f.)

Mit diesen epochaltypischen Schlüssel- und Menschheitsthemen konkretisiert Klafki also die leitende, bildungstheoretische Perspektive und gibt spezifische inhaltliche Hinweise für die Wahl der Themen und ihrer Elemente der unterrichtlichen Kommunikation. Diese Konkretisierung findet ihre Bündelung in einer Norm, nach der sich die unterrichtliche Kommunikation ausrichten soll: Auf den verschiedenen Stufen des Bildungsganges bzw. des Bildungswesens sollten alle Schüler (und später Erwachsene) mindestens in einige solcher Zentralprobleme – im Sinne exemplarischen, gründlichen, verstehenden bzw. entdeckenden Lernens – eingedrungen sein (siehe Klafki <sup>5</sup>1996, 73).

### 1.3.4 Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik

*(Auswahl des Themas bzw. der thematischen Elemente, Gesprächsformen und -kriterien)*

Auch in der kritisch-konstruktiven Didaktik formuliert Klafki spezifische Planungsfragen, durch die die leitende bildungstheoretische Perspektive konkretisiert, die Legitimation eines Themas geleistet und die Themen näher bestimmt und strukturiert werden sollen. Die Fragen der didaktischen Analyse werden dabei in das neue (*vorläufige*) *Perspektivenschema der Unterrichtsplanung* (siehe Abb. 10; Klafki <sup>5</sup>1996, 272) integriert, allerdings erfahren sie zum Teil einen Bedeutungswandel. Im Folgenden gehe ich nur auf hauptsächliche Änderungen ein.

Zunächst einmal bleiben im (vorläufigen) Perspektivenschema der Unterrichtsplanung Grundzüge des Primats der Didaktik erhalten. Dort wird dieses Primat allerdings relativiert und als „*Primat der Zielentscheidungen im Verhältnis zu allen anderen, den Unterricht konstituierenden Faktoren*“ (ebd., 259; siehe dazu auch 1977a, 9ff.) formuliert. Dieses Primat meint: „Sowohl die Entscheidungen darüber, was jeweils und in welcher Perspektive etwas Gegenstand, Thema des Unterrichts werden soll oder besser: was sich im Unterricht als perspektivisch erörterte Thematik aufbaut, als auch Entscheidungen über Methoden und Medien des Unterrichts, weiterhin die Beurteilung und Bedeutung der jeweiligen sozial kulturell vermittelten ‚anthropogenen‘ sowie der institutionellen Bedingungen für Unterricht sind nur von den Zielsetzungen des Unterrichts her begründet möglich.“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 259) Durch diese Bestimmung stehen nicht mehr sämtliche Inhaltsfragen im Vordergrund der Betrachtung, sondern lediglich noch ein Teil von ihnen, nämlich die Zielsetzungen, auf die dann alle weiteren Entscheidungen bezogen werden sollen. Denn die Ziele des Unterrichts sind für Klafki auf der Ebene „des allgemeinsten oder einiger allgemeinsten Lernziele“ (ebd., 276) über die oben beschriebene bildungstheoretische Perspektive *inhaltlich* festgelegt – auch wenn sie noch nicht im Detail bestimmt sind: die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (siehe ebd., 52).

Auf die Frage nach der grundsätzlichen *Wahl von Themen*, die auf diese Ziele bezogen sind, antwortet Klafki in seiner neu konzipierten kritisch-konstruktiven Didaktik ähnlich wie in der bildungstheoretischen Didaktik I. Er orientiert seine Überlegungen nämlich am Status quo der formalen Organisation des Schulwesens zu seiner Zeit. Für ihn ist die

„Normalsituation an unseren Schulen“ (ebd., 268) die, „daß den Lehrern landesspezifische Lehrpläne, meistens in der Form von *Rahmenrichtlinien* oder *Rahmenlehrplänen* vorgegeben sind“ (ebd.). Eine derartige Organisation hält Klafki für „eine Notwendigkeit, sofern solche Pläne auf die Konkretisierung unter je spezifischen Bedingungen angelegt sind, Entscheidungsspielräume offen lassen und ihrerseits kritisierbar und revidierbar sind“ (ebd.). Auch wenn Pläne in diesem Sinne Entscheidungsspielräume eröffnen und „durchgehend didaktische Interpretationen“ (ebd., 269) erfordern, geht Klafki also von vorweggenommenen Rahmenentscheidungen für die grundsätzliche Wahl von Unterrichtsthemen aus, die aus der Umwelt des Unterrichtssystems (sachliche Vorordnungen) stammen. Diese Entscheidungen beziehen sich dabei auf die folgenden Bereiche:

Alle Richtlinien und Lehrpläne enthalten mehr oder minder detaillierte, unterschiedlich ausführlich erläuterte Lernzielangaben, teils auf sehr allgemeinem Niveau, teils bis zu jener Ebene spezifiziert, die oft als diejenige der ‚Grobziele‘ bezeichnet wird. Weiterhin enthalten diese Richtlinien und Lehrpläne Themenkataloge, oft mit einer Differenzierung nach verbindlichen, alternativ oder frei wählbaren oder beispielhaft gemeinten Themen. Mehrere Rahmenrichtlinien oder Lehrpläne sehen schließlich ausdrücklich gewisse, nicht präjudizierte Freiräume vor, die – jedenfalls programmatisch – zwischen 10 und 30 Prozent der vorgesehenen Gesamtunterrichtszeit ausmachen. (Ebd.)

Die genauere *Legitimation*, *Wahl* und *Strukturierung* von Themen wird dann anhand von mehreren Fragen geleistet, die Klafki im (vorläufigen) Perspektivenschema der Unterrichtsplanung formuliert. Diese Fragen sind eine Weiterentwicklung der Grundfragen der didaktischen Analyse. Im Perspektivenschema (siehe Abb. 10) ordnet Klafki sie in Fragekomplexe ein, die sich auf die Bedingungsanalyse des Unterrichts, den Begründungszusammenhang der Thematik (Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarische Bedeutung), die thematische Strukturierung, die Bestimmung von Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten des Themas und die methodische Strukturierung beziehen (siehe ebd., 272).

(Vorläufiges) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung

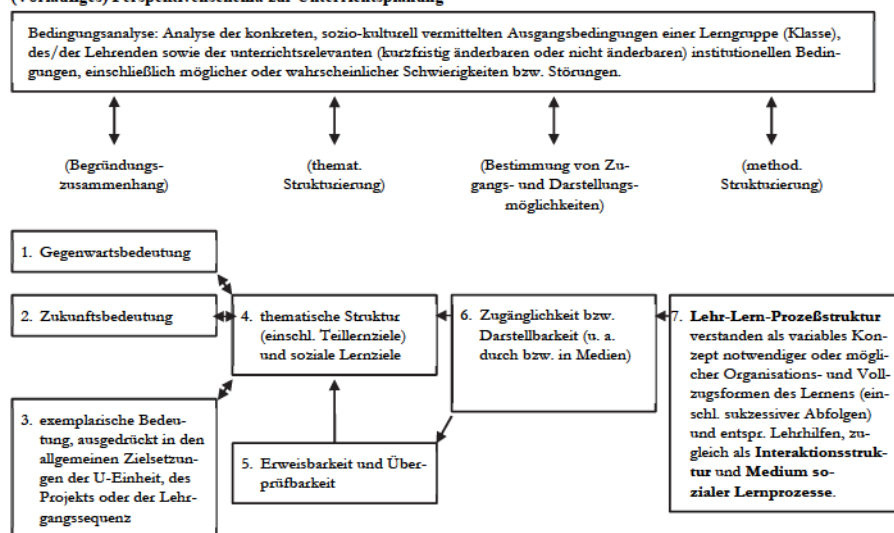


Abb. 10: (Vorläufiges) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (Klafki <sup>5</sup>1996, 272)



### 1.3.5 Die sieben Grundfragen des (vorläufigen) Perspektivenschemas der Unterrichtsplanung

#### *Gegenwartsbedeutung*

Alle Fragen des Perspektivenschemas basieren auf einer vorangegangenen Bedingungsanalyse des Unterrichts<sup>90</sup>, die Klafki – angeregt durch die Berliner Didaktik (siehe stellvertretend Schulz <sup>6</sup>1972, 36f.) – zur Voraussetzung der Beantwortung dieser Fragen macht. Die Fragen nach der Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarischen Bedeutung richten sich im Anschluss an diese Analyse „primär auf die *Begründbarkeit*, d.h. dienen der Prüfung, ob eine ins Auge gefaßte Thematik [...] und die sie konstituierenden allgemeinen Ziele didaktisch begründbar sind“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 270f.). Anders als in der didaktischen Analyse wird die Frage nach der Gegenwartsbedeutung in der kritisch-konstruktiven Didaktik „präziser als Frage nach den *von Kindern und Jugendlichen erfahrenen Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen in ihrer Alltagswelt*“ (ebd., 273) gestellt. Den gesellschaftstheoretischen Grund dafür sieht Klafki darin, dass das gegenwärtige Leben der Kinder bzw. Jugendlichen, ihre Interessen und ihre Erfahrungen *immer* unter verschiedenen Sozialisationsbedingungen stehen, die in der Vorbereitung reflektiert werden müssten (siehe Klafki 1977a, 14; siehe auch <sup>5</sup>1996, 273).

#### *Zukunftsbedeutung*

Ähnlich wie die Frage nach der Gegenwartsbedeutung von Themen soll auch die Frage nach der vermuteten Zukunftsbedeutung in der kritisch-konstruktiven Didaktik stärker auf die sozialen Voraussetzungen der Schüler bezogen werden (siehe Klafki 1977a, 15; <sup>5</sup>1996, 273). Festgestellte Unterschiede könnten dann einen die kritische Reflexion auf Ungleichheitsverhältnisse anstoßen, vorweggenommene Entscheidungsalternativen verdeutlichen oder zum Nachdenken über Alternativen gesellschaftlicher Entwicklung anregen (siehe Klafki <sup>5</sup>1996, 273).

Bei dieser Frage wird besonders deutlich, dass Klafki zur *Legitimation* von Unterrichtsthemen und ihren Elementen der kritischen Perspektive auf die gesellschaftspolitischen Voraussetzungen (soziale und sachliche Vorordnungen) einen besonderen Stellenwert zuspricht. Diese Perspektive beinhaltet auch die (ideologiekritische) Selbstreflexion auf die jeweils eigene Sicht der Gesellschaft. Denn die

Frage nach der gegenwärtigen und der vermutlichen zukünftigen Bedeutung potentieller Ziel-Themen-Zusammenhänge für die Schüler muß [...] zugleich als Frage an den planenden Lehrer oder die Lehrergruppe verstanden werden: Welche Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung hat die zur Diskussion stehende Thematik *für den Lehrer*, welcher eigenen Voreinstellungen, Vorurteile, Interessen wird sich der reflektierte Lehrer bewußt, sofern er die Frage auf sich bezieht? Welche Vorstellungen über gegenwärtige oder die wünschenswerte zukünftige Gesellschaft, über Möglichkeiten technischer Entwicklung, über die Mitbestimmungsfrage usw. hat er selbst? (Ebd., 274)

Über diese Frage würden – so nimmt Klafki an – zugleich unausweichlich Interessen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen angesprochen (siehe ebd.), denen die Lehrper-

<sup>90</sup> Die Bedingungsanalyse umfasst die „Analyse der konkreten, sozio-kulturell vermittelten Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe (Klasse), des/der Lehrenden sowie der unterrichtsrelevanten (kurzfristig änderbaren oder nicht änderbaren) institutionellen Bedingungen, einschließlich möglicher oder wahrscheinlicher Schwierigkeiten bzw. Störungen.“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 272)

son (bewusst oder unbewusst) folgt und die sich auf die sachbezogenen Überlegungen auswirken. Die aufgedeckten Perspektiven (und zwar im Weiteren auch die der Schüler) können dann selbst zu Unterrichtsthemen werden und „anhand des jeweiligen, oft selbst kontroversen Standes wissenschaftlicher Erkenntnis oder der Interpretation und der Argumentation in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit ein Stück weit aufgearbeitet und verändert werden, daß sie einen höheren Erkenntnisgehalt gewinnen und – mindestens im Ansatz – neue, bewußtere und differenzierte Handlungsmöglichkeiten erkennbar werden“ (ebd.).

### *Exemplarische Bedeutung*

Schon in der didaktischen Analyse war die Frage nach der exemplarischen Bedeutung von dem Gedanken der Stellvertretung von Allgemeinem durch das Besondere getragen. Dieser Gedanke findet in der kritisch-konstruktiven Didaktik seine direkte Entsprechung in Klafkis Forderung nach exemplarischem Lehren und Lernen<sup>91</sup>. Danach wird bildendes Lernen „nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, daß sich der Lernende an einer begrenzten Anzahl von ausgewählten Beispielen [Exempeln] aktiv allgemeine, genauer: mehr oder minder weitreichende verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen erarbeitet, m.a.W.: Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmäßigkeiten, übergreifende Zusammenhänge.“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 143f.) Dieses Prinzip schlägt sich in der Grundfrage nach der *exemplarischen Bedeutung* (siehe ebd., 275) nieder. Wie schon in der didaktischen Analyse gefordert, müssen sich am „potentiellen Thema [...] allgemeinere Zusammenhänge, Beziehungen, Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Widersprüche, Handlungsmöglichkeiten erarbeiten lassen“ (ebd.). Hinzu kommt in der bildungstheoretischen Didaktik II allerdings, dass diese Frage „konsequenter und kritischer, als das im ersten Entwurf geschah, auf die jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen, Implikationen und Folgen bestimmter Zielentscheidungen, bestimmter thematischer Entscheidungen durchdacht werden“ (Klafki 1977a, 11) muss. Klafki formuliert die Frage nach der exemplarischen Bedeutung deswegen als Frage nach den zu erreichenden Lernzielen um: „Welches ist das bzw. welches sind die allgemeineren und die spezielleren Lernziele, die anhand eines als mögliches Unterrichtsthema zu durchdenkenden Inhalts angestrebt werden können bzw. sollen?“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 275)

Als Kriterien für die Wahl von Inhalten führt Klafki ein System von Lernzielen ein, die hierarchisch auf vier Ebenen geordnet sind. Diese Hierarchie stelle dabei eine *regulative Idee* (siehe ebd., 277) dar, die immer wieder zur Frage anrege, „auf welchen Ebenen bzw. bis zu welchen Ebenen der Hierarchie man seine Analyse vorantreiben will“ (ebd., 278)? Die *erste Ebene* ist die des allgemeinsten oder einiger allgemeinsten Lernziele (siehe ebd.). Aufgrund der leitenden bildungstheoretischen Perspektive bestimmt Klafki diese Ziele mit „der Doppelformel ‚Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit‘ (deren eines Moment Mitbestimmungsfähigkeit ist)“ (ebd., 276). Wie auch immer die genaue Bezugnahme auf

<sup>91</sup> Siehe dazu Klafki <sup>5</sup>1996, 141ff. Klafki legt in diesem Zusammenhang sein Verständnis von Lehren und Lernen offen. Ohne auf die weiteren Details einzugehen, ist dabei für meine Untersuchung vor allem der sachliche Bezug von Bedeutung, den Klafki dem exemplarischen Lehren und Lernen zuspricht. Denn alle von ihm angesprochenen Lernformen bzw. Lehrmethoden „unterliegen im Sinne exemplarischen Lehrens und Lernens einem strengen Kriterium, dem Prinzip nämlich, daß sie zur Aneignung grundlegender, kategorialer Einsichten und Fähigkeiten führen sollen“ (ebd., 148).

die weiteren Ebenen in der Unterrichtsplanung aussieht, sei die Berücksichtigung dieser Ebene obligatorisch, denn diese allgemeinsten Zielsetzungen mit den oben herausgestellten inhaltlichen Normen (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit; siehe Teil IV, Kapitel 1.3.3) seien „im Prinzip der letzte Orientierungshorizont jeder Unterrichtsplanung im hier vertretenen Sinne“ (ebd., 278).

Auf der zweiten Ebene überführt Klafki diese allgemeinsten Lernziele „oberhalb“ einer Konkretisierung in bestimmten Inhalts- und Fachbereichen durch eine Reihe weiterer Qualifikationen“ (ebd., 276). Dabei denkt er zwar zunächst an die subjektive Seite von Bildung (psychisches System), dennoch hat diese Ebene thematische Implikationen.

Das Erreichen der obersten Lernziele setze bestimmte grundlegende Einstellungen und Fähigkeiten (siehe ebd., 63) voraus, die „jeweils inhaltsbezogene und kommunikationsbezogene Komponenten“ (ebd.) enthalten: Die erste Einstellung bzw. Fähigkeit sei *Kritikbereitschaft und -fähigkeit* einschließlich der Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstkritik. Die zweite sei *Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit*, die dritte *Empathie* „im Sinne der Fähigkeit, eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache Betroffenen sehen zu können“ (ebd.), und die vierte sei schließlich *vernetztes Denken* oder *Zusammenhangsdenken* (siehe ebd.)<sup>92</sup>. Inhaltsbezogen sind diese Einstellungen bzw. Fähigkeiten nun deshalb, weil sie über die Besprechung von potenziell emanzipatorischen und instrumentellen Themen erworben werden sollen. Wie sich Klafki diesen Zusammenhang genau vorstellt, wird bei der Beschreibung der nächsten Ebene deutlich.

Bei der dritten Ebene denkt Klafki an „bereichsspezifische Konkretisierungen dessen, was auf der ersten und zweiten Lernzielebene formuliert wurde“ (ebd., 276). Allerdings solle das noch keine Differenzierung nach Einzelfächern sein, sondern „eine Gliederung in umfassendere Problembereiche“ (ebd., 277), bei der auch die Beziehungen zwischen solchen Problembereichen deutlich würden (siehe ebd.). Auch auf dieser Ebene spielen Sachgesichtspunkte eine wichtige Rolle bei der Zielformulierung. Ein solcher Problembereich könnte nämlich zum Beispiel die „Auseinandersetzung des Menschen mit der anorganischen und der organischen Natur“ (ebd.) sein. Diese Gesichtspunkte ermöglichen dann eine Konkretisierung sowohl der Einstellungen bzw. Fähigkeiten als auch ihrer inhaltsbezogenen Komponenten, die auf der zweiten Ebene liegen. Für das genannte Beispiel würde sich nämlich hier die Frage stellen: „Was heißt Urteils- oder Kritikfähigkeit etwa im Bereich naturwissenschaftlich-technischer Erkenntnis oder Handlungszusammenhänge [...]?“ (Ebd.) Eine Antwort könnte lauten: „Unter anderem ist die Urteils- bzw. Kritikfähigkeit an die Vermittlung der Erkenntnis gebunden, daß naturwissenschaftliche Gesetzaussagen nicht eine Beschreibung und bloße Widerspiegelung einer ‚an sich seienden Natur‘ sind, sondern Ergebnisse eines Prozesses, in welchem der Mensch an die Natur Fragen stellt und sie sich durch Experimente beantworten lässt.“ (Ebd.)

Erst auf der vierten Ebene gehe es schließlich um Lernzielbestimmungen im Bereich einzelner Fächer bzw. fächerübergreifender Beziehungen, und zwar in Orientierung an Zielsetzungen auf der ersten, zweiten und dritten Ebene (siehe Ebd.).

<sup>92</sup> Im Zusammenhang mit der zweiten Ebene der Zielhierarchie formuliert Klafki etwas allgemeiner: „Hier wären Begriffe wie ‚Kritik- und Urteilsfähigkeit‘, ‚Kommunikationsfähigkeit‘, ‚Fähigkeit, einen eigenen Standpunkt vertreten, aber auch, ihn aufgrund besserer Einsicht korrigieren zu können‘, usw. einzuordnen.“ (Klafki <sup>3</sup>1996, 276)



### Thematische Struktur

Der zweite Fragekomplex zur thematischen Strukturierung umfasst die Fragen nach der thematischen Struktur und der Erweisbar- und Überprüfbarkeit. Dieser Komplex „zielt – auf der Basis des Begründungszusammenhangs – darauf, notwendige oder mögliche *Strukturierungen und Teillernziele* [...] sowie Formen der *Erweisbarkeit* der im Lernprozeß angeeigneten Erkenntnisse und/oder Fähigkeiten [...] herauszuarbeiten“ (Klafki<sup>5</sup> 1996, 271).

In die Frage zur thematischen Struktur gehen größtenteils die Teilfragen ein, die Klafki bereits in der didaktischen Analyse benannt hat. Auch in der bildungstheoretischen Didaktik II sollen sechs Teilfragen dabei behilflich sein, thematische Aspekte eines durch Lehrpläne „vorgegebenen“ Themas zu unterscheiden und auszuwählen. Klafki führt allerdings mehrere Differenzierungen und Präzisierungen dieser Teilfragen ein, die eine genauere Beschreibung seines neuen Ansatzes notwendig machen. Diese Differenzierungen und Präzisierungen betreffen den Begriff der Thematik im Zusammenhang mit a) dem Primat der Zielentscheidungen, b) der themenkonstituierenden Funktion der methodischen Leitfrage und c) dem immanent-methodischen Charakter der Thematik.

- a) Die Voraussetzung für die Wiedergabe der Teilfragen zur thematischen Struktur ist Klafkis begriffliche Differenz zwischen *Inhalt* bzw. dem synonym verwendeten Ausdruck *Gegenstand* (siehe dazu ebd., 118) und dem Begriff *Thema*: „Mit ‚Inhalten (bzw. ‚Gegenständen‘) sollte man im Zusammenhang didaktischer Erörterungen Sachverhalte bezeichnen, die noch nicht im Sinne pädagogischer Zielvorstellungen ausgewählt und präzisiert worden sind, die sich also in einem Prüf Stadium befinden unter dem Gesichtspunkt, ob ihnen pädagogische Bedeutung abgewonnen bzw. zugesprochen werden kann.“ (Ebd.) Zu Themen werden Inhalte damit erst im Zusammenhang mit spezifischen Zielen: „Indem ein ‚Inhalt‘ oder ‚Gegenstand‘ [...] unter einer pädagogischen Zielvorstellung, einer als pädagogisch erachteten Fragestellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt wird, wird er zum ‚Thema‘ [...]. Im Begriff ‚Thema‘ wird die vollzogene Verbindung der Ziel- mit der Inhaltsentscheidungsebene zum Ausdruck gebracht.“ (Ebd.) Diese Begriffsbestimmung steht in direktem Zusammenhang mit Klafkis *Primat der Zielentscheidungen* (siehe ebd., 259).
- b) Die Definition des Begriffs *Thema* verweist darauf, dass die Unterscheidung und Auswahl der thematischen Elemente immer in einen größeren sachlichen Zusammenhang gestellt ist, der durch die Ziele des Unterrichts vorgegeben ist. Zusätzlich zu diesem Zielbezug nennt Klafki eine weitere Verknüpfung von Themen, die die *Unterscheidung und Auswahl der thematischen Elemente* bedingt: Ihre konkrete Gestalt erhalten Themen nur in Verbindung mit einer *Fragestellung*, von der aus die genaueren Aspekte von Themen festgemacht werden können (Stichwort „*themenkonstituierende Funktion der methodischen Leitfrage*“ [ebd., 119] bzw. „*themenkonstituierende Funktion von Fragestellungen bzw. Methoden*“ [ebd., 260]). Erst durch solche Fragen können Inhalte zu Themen des Unterrichts werden und so „zu denjenigen, denen diese ‚Inhalte‘ (‚Gegenstände‘) im Unterricht zugänglich werden sollen, in eine Beziehung gesetzt oder von den Schülern in den Unterricht eingebracht werden“ (ebd., 119). Zwar müssen auch solche Fragestellungen mit den Zielen verbunden sein, allerdings können sie deutlich spezifischer gestellt und zur präzisen Bestimmung und Wahl thematischer Elemente genutzt werden. Für die Unterscheidung und Auswahl der thematischen Elemente der unterrichtlichen Kommunikation bedeutet der Fragebezug von Themen, dass diese Ele-

mente ausschließlich im Zusammenhang mit entsprechenden Fragestellungen herausgestellt werden sollen, die dabei selbst explizit zu machen sind. Nur dann bestehe nämlich auch die Möglichkeit, die „wertungsmäßige ‚Vorweg-Bestimmtheit‘ vieler Inhalte“ (ebd., 261) aufzudecken und die Inhalte in den Zusammenhang mit den gesetzten Zielvorstellungen des Unterrichts zu bringen.

Durch die ausdrückliche Kennzeichnung von Themen als Inhalte, die mit Zielen und Fragen einhergehen, ergibt sich eine erste Präzisierung gegenüber der bildungstheoretischen Didaktik I. Dort spricht Klafki zwar von Bildungsinhalten, führt aber die Unterscheidung zwischen Inhalt und Thema noch nicht ausdrücklich ein<sup>93</sup>. Noch schärfer als in der bildungstheoretischen Didaktik I liegt also der Schwerpunkt der Betrachtung in seiner späteren Fassung nicht mehr auf Bildungsinhalten im nicht explizierten Sinne, sondern auf Themen im spezifischen Sinne der Bedeutung dieses Fachbegriffes. Für die bildungstheoretische Didaktik II stellt sich damit die Frage, welche Möglichkeiten für die Unterscheidung und Auswahl von thematischen Aspekten i.e.S. bestimmt werden.

- c) Der Ziel- und Fragebezug von Themen hat zur Folge, dass Themen im erkenntnistheoretisch konstruktiven Sinne verstanden und vom „falschen Schein interesseloser Objektivität“ (ebd., 123; siehe auch ebd. 261) entkleidet werden sollen. Denn so, wie sie sich in der unterrichtlichen Kommunikation zeigen, stellen sie sich immer im Zusammenhang mit einem Ziel und einer Frage dar. Darüber hinaus gibt es aber noch einen dritten Bezugspunkt von Themen, der sie als etwas Relatives erscheinen lässt. Ihnen sei nämlich auch immer Methodisches immanent (siehe ebd., 122, 262) („*immanent-methodischer Charakter der Thematik*“ [ebd., 123; siehe auch ebd., 261]): Unterrichtsthemen „sind entweder selbst inhaltsbezogene Methoden, Verfahrensweisen, Gestaltungsformen [...], oder sie sind Ergebnisse von solchen Operationen, also *Ergebnisse* von Problemlösungs- oder Gestaltungsprozessen, von Methoden im weitesten Sinne des Wortes“ (ebd., 123; siehe auch ebd., 261). Würden Themen unter diesem Aspekt ihres immanent-methodischen Charakters betrachtet, dann könnten „*Methoden*‘ [...] *selbst* ‚Thema‘ des Unterrichts bzw. wichtige Momente des Unterrichtsthemas sein“ (ebd., 264).

Für die *Unterscheidung* und *Auswahl* von thematischen Aspekten in der bildungstheoretischen Didaktik II bedeuten diese genaueren Ausführungen zum Begriff des Themas zweierlei: Erstens spricht Klafki nicht mehr wie in der bildungstheoretischen Didaktik I grundsätzlich von Bildungsinhalten (bzw. Themen), sondern unterscheidet zwei Typen von Themen: Einerseits gebe es „*potenziell emanzipatorische Themen*“ (ebd., 263f.; siehe dazu

<sup>93</sup> Für die bildungstheoretische Didaktik I stellt Klafki allerdings heraus, dass eine Verknüpfung von Inhalt und Ziel bzw. Frage zumindest implizit im Begriff des Bildungsinhaltes [und -gehaltes] angelegt gewesen sei: „Damit entspricht der so verstandene Begriff ‚Thema‘ dem Terminus ‚Bildungsinhalt‘ in der Sprache der früheren Geisteswissenschaftlichen Didaktik.“ (Klafki 1996, 118) Vorbereitet hat Klafki diese begriffliche Verknüpfung schon in der frühen Phase der Weiterentwicklung der didaktischen Analyse: „Wenn die geisteswissenschaftliche bzw. bildungstheoretische Didaktik von ‚Bildungsinhalten‘ und ‚Bildungsgehalten‘ sprach, dann waren damit immer unter pädagogischen Zielvorstellungen ausgewählte Inhalte gemeint, also zielorientierte Inhalte bzw. Gehalte. [...] Wenn im folgenden von ‚Themen‘ oder ‚Thematik‘ gesprochen wird, dann ist damit immer das gemeint, was die bildungstheoretische Didaktik mit ihren Begriffen ‚Bildungsinhalt‘ bzw. ‚Bildungsgehalt‘ meint, nämlich eine bereits unter pädagogischen Zielsetzungen bestimmte Inhaltlichkeit.“ (Klafki 1977a, 9)

auch 1977a, 10f.), „die direkte Bezüge zu den eben genannten Zielsetzungen aufweisen“<sup>94</sup> (Klafki 1996, 264). Andererseits gebe es *instrumentelle Themen*, „die zwar unverzichtbar auch für die Verwirklichung emanzipatorischer Möglichkeiten“ (ebd.), aber „ziel- und wertambivalent sind, also sowohl in einem kritischen Sinne wie im Sinne unkritischer Anpassung verwendet werden können“ (ebd.).

Zweitens wird die Frage nach der Strukturierung der Thematik vor dem Hintergrund des Ziel-, Frage- und Methodenbezugs von Themen anders als in der bildungstheoretischen Didaktik I gestellt: Es geht nicht mehr allein um die Struktur eines Themas selbst, sondern um die *Perspektive(n)*, aus der bzw. denen heraus die Struktur zustande kommt. Die Unterscheidung und Auswahl von thematischen Aspekten der unterrichtlichen Kommunikation soll deshalb immer aus der Verhältnisbestimmung von Perspektive(n) und thematischen Elementen heraus geleistet werden. Wie in der didaktischen Analyse auch, wird diese Unterscheidung und Auswahl von mehreren Teilfragen geleitet.

In einer ersten Teilfrage wird geklärt, unter welchen Perspektiven das Thema bearbeitet werden soll (siehe ebd., 279). Durch diese Frage ergibt sich zugleich die Frage danach, an welcher Fragestellung die Besprechung eines Themas orientiert sein soll. Diese Vergewisserung ist allerdings nicht nur wichtig, um die thematischen Aspekte zu bestimmen, sondern auch, um eventuell unterschiedliche Perspektiven und deren Implikationen für die Unterscheidung und Auswahl thematischer Elemente herauszustellen und zu einem (potenziell) eigenständigen Thema des Unterrichts zu machen: „Eine der zentralen Aufgaben des Unterrichts muß es sein, in exemplarischen Beispielen unterschiedliche Sichtweisen eines Problems, eines Sachverhalts, eines Vorgangs, eines Ereignisses, eines Konflikts, die darin sich ausdrückenden Interessen und Perspektiven herauszuarbeiten und alternative Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten zu verdeutlichen.“ (Ebd., 121)

In der zweiten Teilfrage soll daraufhin geklärt werden, welches „die immanent-methodische Struktur der jeweils perspektivisch gefaßten Thematik“ (ebd., 279) ist. So kann geprüft werden, welche Hinweise das Thema „aus seiner sachlichen Struktur heraus [...] für das methodische Vorgehen impliziert“ (Plöger 2008, 187).

Die dritte Teilfrage zielt auf die Segmentierung von thematischen Elementen: „Welche Momente konstituieren die Thematik, jeweils unter bestimmten Perspektiven?“ (Klafki 1996, 280) Der semantische Sinn dieser Frage entspricht damit dem der ersten Teilfrage der Gegenstandsstruktur in der didaktischen Analyse. Eine solche Entsprechung gibt es auch bei den folgenden drei Teilfragen in der bildungstheoretischen Didaktik II. In Teilfrage vier geht es um den Zusammenhang der Momente: „In welchem Zusammenhang stehen die ermittelten Momente (Strukturfaktoren)?“<sup>95</sup> (Ebd.)

Teilfrage fünf soll dabei helfen, die Schichtung thematischer Elemente aufzudecken: „Weist die Thematik eine Schichtung, etwa im Sinne von Oberflächen- und Tiefenstruktu-

<sup>94</sup> Klafki nennt hier mehrere kritisch emanzipatorische Lernziele: „Der Primat der Zielentscheidungen ist vor allem dann folgenreich, wenn man Unterricht prinzipiell an generellen, kritisch-emanzipatorischen Lernzielen wie der Entwicklung der Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, der Mitbestimmungsfähigkeit, der Kritik- und Urteilsfähigkeit, der Fähigkeit zur Reflexion über gesellschaftliche Macht- und Interessenverhältnisse und ihre Bedingungen, an Zielen wie dem ‚Lernen des Lernens‘ und ähnlichen Qualifikationen orientieren will.“ (Klafki 1996, 263)

<sup>95</sup> Anders ist hier allerdings, dass Klafki ausdrücklicher denkbare Zusammenhänge anspricht, als in der bildungstheoretischen Didaktik I: „Etwa in einer logischen Folge, einem Wechselwirkungsverhältnis, im Verhältnis von Mittel und Zweck bzw. in komplexeren Gefügen, die verschiedene der genannten oder weiterer Zusammenhangsformen verbinden“ (Klafki 1996, 280).



ren auf?“ (Ebd.) Teilfrage sechs regt die Verortung des Themas in einem größeren sachlichen Zusammenhang an: „In welchem größeren Zusammenhang bzw. in welchen Zusammenhängen steht – je nach gewählten Perspektiven – die Thematik?“ (Ebd.) In Teilfrage sieben schließlich geht die ehemals fünfte Teilfrage zur thematischen Struktur der didaktischen Analyse ein. Allerdings fragt Klafki hier nicht mehr negativ gewendet nach möglichen Zugangsschwierigkeiten, sondern positiv formuliert nach entsprechenden thematischen Voraussetzungen der Besprechung eines Themas. Damit wird diese Teilfrage auch nicht mehr allein auf das psychische System bezogen, sondern auch auf das soziale System und die entsprechenden sachlichen Voraussetzungen, die dort für das Thema der jeweiligen Kommunikation geschaffen werden müssen: „Welches sind die notwendigen, begrifflichen, kategorialen Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit dem Thema, und welche Verfahren für die Bewältigung des Themas müssen die Schüler sei es bereits mitbringen, sei es im Zusammenhang der Auseinandersetzung erwerben?“ (Ebd.) Für die sechste Teilfrage in der didaktischen Analyse nach dem festzuhaltenden Mindestwissensbesitz gibt es in der kritisch-konstruktiven Didaktik kein direktes Äquivalent.

#### *Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit*

Neu ist im Zusammenhang der thematischen Strukturierung die Frage nach der Erweisbarkeit bzw. der Überprüfbarkeit: „Wie, an welchen erworbenen Fähigkeiten, welchen Erkenntnissen, welchen Handlungsformen, welchen ‚Leistungen‘ im weiteren Sinne des Wortes soll sich zeigen und soll beurteilt werden, ob die angestrebten Lernprozesse bzw. Zwischenschritte als erfolgreich gelten können?“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 280) Für die Wahl von Themen bzw. thematischen Elementen ist diese Frage insofern von Bedeutung, weil sie die sechste Teilfrage der didaktischen Analyse nach dem Mindestwissen zumindest indirekt enthält. Um nämlich die Frage nach der Erweisbarkeit beantworten zu können, müssen Lehrpersonen neben Verhaltenskomponenten auch einen *themenbezogenen* „Symptomkatalog“ (ebd., 281) erstellen, wie Klafki an einem Beispiel deutlich macht: „Was soll als Hinweis darauf gelten, daß Schüler hinsichtlich ihrer Urteilsfähigkeit angesichts des Problems ‚Ambivalenz der Technik‘ durch diese Unterrichtseinheit einen Fortschritt gemacht haben?“ (Ebd.)

#### *Zugänglichkeit und Darstellbarkeit*

Die Frage nach „der Zugänglichkeit bzw. Darstellbarkeit (im weitesten Sinne des Wortes) der Thematik bzw. einzelner ihrer Momente und Teilzusammenhänge“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 282) ist an die fünfte Grundfrage der didaktischen Analyse angelehnt. Allerdings führt Klafki in der kritisch-konstruktiven Variante zwei Erweiterungen ein. Erstens müsse (wie auch bei der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung) „– unter Bezugnahme auf die Bedingungsanalyse – nach gegebenenfalls sozialisationsspezifisch unterschiedlichen Zugangs- bzw. Darstellungsmöglichkeiten oder -notwendigkeiten hinsichtlich verschiedener Schwierigkeiten, Zugänge zur Thematik zu finden, damit zugleich nach möglichen ‚Störfaktoren‘ gefragt werden“ (ebd.; siehe auch 1977a, 14). Diese Frage schließe auch eine Besinnung auf die *institutionellen Bedingungen des Unterrichts* ein, einschließlich der Frage, wieweit gegebene Bedingungen zum Zwecke der Durchführung des geplanten Unterrichts verändert werden könnten (siehe Klafki <sup>5</sup>1996, 283). Zweitens kombiniert Klafki mit der Frage nach der Zugänglichkeit jetzt die der „Darstellbarkeit“ (Repräsentation in

Medien“<sup>96</sup> (ebd., 271). Während er diese zwei Aspekte in der frühen Grundlegung der bildungstheoretischen Didaktik II noch getrennt voneinander aufgeführt hat (siehe Klafki 1977a, 17), nimmt er sie jetzt zusammen, weil es sich „um zwei korrespondierende Aspekte einer Grundfrage handelt: ‚Zugänglichkeit‘ bezeichnet das subjektive Moment, ‚Darstellbarkeit‘ das objektive Moment der unterrichtlichen ‚Vermittlungsproblematik‘, nämlich der im Lehr-Lernprozeß angestrebten Vermittlung zwischen den lernenden Subjekten und ihren jeweiligen Ausgangsbedingungen und der betreffenden Thematik.“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 271) Mit dieser Differenzierung stellt Klafki nun noch deutlicher heraus, dass auch diese Frage zur Herstellung einer bestimmten *sachlichen Ordnung in der unterrichtlichen Kommunikation* dienen soll, denn der Repräsentationsaspekt soll nun ausdrücklich berücksichtigt werden. So lautet die Frage nach den Medien dann auch: „In welchen Medien ist der so aufgeschlüsselte thematische Strukturzusammenhang dargestellt oder in welchen Medien kann er dargestellt werden?“ (Klafki 1977a, 18) Als Teilfragen sind hier zu stellen: „Liegen bereits angemessene Medien vor, z.B. in Arbeitsbüchern, Arbeitsmaterialien? Wenn das nicht oder nicht in ausreichendem Maß der Fall ist, muß gefragt werden: Wie könnte die zielorientierte thematische Struktur in Texten, Statistiken, Bildern, Grafiken, Rollenspielen usw. zur Darstellung, zur Repräsentation kommen?“ (Ebd.)

#### *Lehr-Lern-Prozessstruktur*

Der Fragekomplex der methodischen Strukturierung bezweckt die „Übersetzung der durch die vorangegangenen Fragen ermittelten Momente in einen *sukzessiven Lehr-Lernprozeß*“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 271). In der didaktischen Analyse kommt dieser Aspekt noch nicht vor, gleichwohl die methodische Planung auch dort ausblickend angesprochen wird (siehe Klafki <sup>10</sup>1975, 143). Ähnlich wie schon in der frühen Fassung seiner Theorie spricht Klafki mit dieser Frage über die sachlichen Ordnungsaufgaben der unterrichtlichen Kommunikation hinaus hier die zeitlichen und sozialen an: Einerseits solle die hergestellte sachliche Ordnung „in eine *sukzessive Abfolge eines Lehr-Lern-Prozesses* bzw. in *alternative Möglichkeiten solcher Abfolgen*“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 283) überführt werden (zeitliche Ordnung). Andererseits solle „damit immer nach *Interaktionsformen*, in denen sich die Abfolge des Lehr-Lern-Prozesses vollziehen kann, gefragt“ (ebd.) werden (soziale Ordnung). Methoden stehen für Klafki also im Zusammenhang mit allen drei Ordnungsaufgaben der unterrichtlichen Kommunikation: „Methoden des Lehrens und Lernens müssen hier nicht nur als der jeweiligen Thematik dienende Lernformen und Lehrhilfen, sondern auch in ihrer Funktion als Anreger und Vermittler (oder auch als Begrenzungen) sozialer Lernprozesse durchdacht und für den gezielten Einsatz im Unterricht vorgesehen werden.“ (ebd.) Klafki arbeitet diese Bestimmungen von Methoden aber nicht systematisch aus, sondern verweist lediglich darauf, dass dafür die älteren und neueren Ansätze „der *Lehr-Lernforschung* und der *unterrichtlichen Interaktionsanalyse*“ (ebd., 283f.) zu berücksichtigen seien. Dadurch wird noch einmal deutlich, dass auch die bildungstheoretische Didaktik II schwerpunktmäßig auf die sachliche Dimension von Unterricht zielt.

<sup>96</sup> Siehe zu Klafkis Verständnis von Medien Klafki <sup>5</sup>1996, 156ff.

## 1.4 Analyse der bildungstheoretischen Didaktik II als zweiter prototypischer Theorie zur sachlichen Ordnung des Unterrichts

Wie schon die Andeutungen in der Darstellung der kritisch-konstruktiven Didaktik zeigen, handelt es sich bei der bildungstheoretischen Didaktik II um eine Weiterentwicklung der bildungstheoretischen Didaktik I. Viele der früher getroffenen Aussagen bleiben bestehen, aber Klafki führt auch mehrere Ergänzungen, Differenzierungen und Präzisierungen ein, die eine erneute Analyse seiner Theorie notwendig machen. Im Folgenden werden deswegen die Analysefragen in der Abfolge der Darstellung vom Allgemeinen zum Besonderen an die kritisch-konstruktive Didaktik herangetragen.

### Relationierung des Themas/der thematischen Elemente

*a) Welche Aussagen über mögliche Perspektivierungen von Themen werden getroffen?*

Wie in der bildungstheoretischen Didaktik I, sind alle Aussagen der bildungstheoretischen Didaktik II unter die übergreifende *Perspektive der Bildungstheorie* gestellt. Während dabei die formale Bestimmung des Bildungsbegriffes gleichbleibt (Bildung als kategoriale Bildung), hat allerdings die inhaltliche Bestimmung eine kritischere und konkretere Weiterführung erfahren: Die politische Dimension des Bildungsbegriffs wird nun in der Bestimmung von Bildung als Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten gefasst, und zwar der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Alle Überlegungen zur sachlichen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation sind an dieser Zielbestimmung auszurichten.

*b) Welche Möglichkeiten der Reflexion eingenommener und denkbarer weiterer Perspektiven werden benannt?*

Klafki bietet Reflexionsmöglichkeiten der eingenommenen bildungstheoretischen Perspektive und ihrer Folgen für die unterrichtliche Kommunikation an, indem er die Prämissen seines Bildungsverständnisses offenlegt: Er expliziert sowohl die theorie- und realgeschichtlichen Voraussetzungen (Epoche von 1770 bis 1830) als auch die methodologischen (Methodenintegration von Hermeneutik, Empirie und Gesellschafts-/Ideologiekritik). Vor allem die kritische Komponente seiner Theorie hat auch Folgen für die *unterrichtliche Kommunikation*, weil sie zur permanenten *Reflexion* auf die unausgesprochenen Vorannahmen auffordert, die im jeweiligen Thema (und der Betrachtung dieses Themas durch Lehrer und Schüler) stecken.

### Normierung

*Werden spezifische Perspektiven bestimmt, die – neben anderen möglichen – unabdingbar bei der Wahl der Themen und ihrer Elemente sein sollen?*

Klafki hält auch in der bildungstheoretischen Didaktik II an der formalen Norm für die Wahl von Themen und Elementen fest, nur solche in der unterrichtlichen Kommunikation aufzugreifen, die im Besonderen etwas Allgemeines beinhalten. Die inhaltliche Norm wird hier allerdings eindeutiger bestimmt. Klafki zieht nämlich konkrete Konsequenzen aus der dreifachen Zielbestimmung von Bildung (Bildung als Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit) und legt sich auf epochaltypische Schlüssel- und Menschheitsprobleme bzw. -themen fest, in denen die übergreifende bildungstheoretische Perspektive konzentriert zum Ausdruck gebracht wird. Die inhaltliche Norm besagt nun,



dass diese Themen expliziter und verbindlicher Bezugspunkt für alle spezifischen Themen der unterrichtlichen Kommunikation sein sollen.

### **Auswahl des Themas bzw. der thematischen Elemente**

*a) Welche Aussagen zur grundsätzlichen Themenfindung und -wahl für die unterrichtliche Kommunikation werden getroffen?*

In der bildungstheoretischen Didaktik II bleiben die Hinweise auf die grundsätzliche Themenfindung und -wahl kurzgehalten. Klafki nimmt weiterhin an, dass Themen auf der Grundlage von sachlichen Vorordnungen des Unterrichts (besonders der Rahmenlehrpläne und Richtlinien) gefunden werden. Neu ist hier allerdings, dass die festgelegten epochaltypischen Schlüssel- und Menschheitsprobleme zu verpflichtenden curricularen Vorgaben werden (sollen).

*b) Welche Möglichkeiten der Unterscheidung und Auswahl von thematischen Aspekten werden bestimmt?*

Zur genaueren Unterscheidung und Auswahl von thematischen Aspekten innerhalb eines (vorgegebenen) Themas greift Klafki die Grundfrage der Unterrichtsplanung nach der thematischen Struktur, die er in der didaktischen Analyse formuliert hatte, auf. Anders als in der didaktischen Analyse, macht er aber nun die Ziel-, Frage- und Methodenrelativität von Unterrichtsthemen systematisch und ausdrücklich zum Gegenstand dieser Grundfrage. Für die *Unterscheidung und Auswahl von thematischen Aspekten* hat das zur Folge, dass auch die jeweils entsprechenden Ziel-, Frage- und Methodengesichtspunkte eines Themas mit aufgedeckt werden sollen, weil sie – je nach Ausrichtung der unterrichtlichen Kommunikation – zu einem eigenständigen (Teil-)Thema werden können und eventuell auch müssen.

### **Legitimation**

*Welche Legitimationsstrategien für die Auswahl eines Themas bzw. seiner thematischen Elemente werden vorgeschlagen?*

Die grundsätzliche Legitimationsstrategie in der bildungstheoretischen Didaktik I für die Auswahl eines Themas bzw. seiner Elemente bestand im Nachvollzug der Gründe für die Aufnahme von Inhalten in den Lehrplan. Die Schritte der *Legitimation* waren dabei durch *alle fünf* Grundfragen der didaktischen Analyse vorgegeben. Diese Schritte schränkt Klafki in der bildungstheoretischen Didaktik II auf die drei Fragen nach der Gegenwarts-, der Zukunfts- und der exemplarischen Bedeutung eines Themas ein. Auf der Grundlage einer kritischen Bedingungsanalyse des Unterrichts soll durch ihre Beantwortung der Begründungszusammenhang eines Themas hergestellt werden.

### **Kategorienbildung**

*Welche Möglichkeiten zur Bildung von Kategorien werden in der jeweiligen Theorie benannt?*

Die Bildung von Kategorien bleibt in der kritisch-konstruktiven Didaktik nach wie vor die zentrale didaktische Herausforderung. Angestoßen wird sie durch die Grundfrage nach der exemplarischen Bedeutung eines Themas. Für die Beantwortung dieser Frage ergänzt Klafki allerdings zwei Gesichtspunkte: Zum einen soll diese Frage nun auch für die Prozessgestaltung der unterrichtlichen Kommunikation im Sinne exemplarischen Lehrens

und Lernens gestellt, zum anderen soll sie auf eine Hierarchie von (inhaltlich bestimmten) Lernzielen bezogen werden, die als regulative Idee für die Wahl von Themen fungiert.

### **Stellvertretung des Themas**

*a) Welche Kriterien für die Wahl von Repräsentanten eines Themas werden aufgeführt?*

In der bildungstheoretischen Didaktik II werden die entscheidenden Kriterien für die Wahl von Repräsentanten in der Grundfrage nach der exemplarischen Bedeutung formuliert. Das generelle Kriterium dieser Grundfrage lautet auch hier, an einem spezifischen Thema „allgemeinere Zusammenhänge, Beziehungen, Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Widersprüche, Handlungsmöglichkeiten“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 275) erarbeiten zu können. Spezifische Kriterien werden auf den vier Ebenen der vorgeschlagenen Zielhierarchie genannt, auf die die Repräsentanten zu beziehen sind.

*b) Werden Vergewisserungsmöglichkeiten zum Verhältnis von Repräsentant und Thema bereitgestellt?*

Da Klafki die Grundfrage nach der exemplarischen Bedeutung in der bildungstheoretischen Didaktik II nicht mehr in Teilfragen differenziert, dienen hier vor allem die unterschiedenen, möglichen Grundformen kategorialer Bildung, in denen der „grundlegende Zusammenhang von Allgemeinem und Besonderem“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 160) auftreten kann (das Exemplarische, der Typus usw.), zur Vergewisserung des Verhältnisses von *Repräsentant* und *Thema*.

### **Merkmalsbestimmung des Repräsentanten**

*Werden Bedingungen zur näheren Prüfung der Merkmale und Eigenschaften von Repräsentanten der Unterrichtsthemen angeführt?*

Die Anschaulichkeit, die in der Grundfrage nach der Zugänglichkeit zum Ausdruck kommt, bleibt weiterhin die Bedingung, unter der die Merkmale und Eigenschaften von Repräsentanten geprüft werden sollen. Die Beantwortung dieser Grundfrage soll jetzt allerdings über die Analyse der jeweils (möglicherweise) verschiedenen Sozialisationsbedingungen der Schüler relativiert werden. Außerdem ergänzt Klafki sie um die Frage der Darstellbarkeit, die auf das „objektive“ Moment der unterrichtlichen Kommunikation – die Medien – gerichtet ist.

### **Einordnung des Themas**

*a) Welche Bedingungen der Kontextuierung eines Themas werden begründet?*

Die grundsätzliche Kontextuierung eines jeden Themas der unterrichtlichen Kommunikation bleibt durch die inhaltliche (vor allem politische) Bestimmung des Bildungsbegriffs vorgegeben. Darüber hinaus soll die jeweilige genauere, möglicherweise fachbezogene Kontextuierung in der bildungstheoretischen Didaktik II dadurch geprüft werden, dass die Teilfrage nach den Perspektiven, unter denen ein Thema im Unterricht betrachtet werden soll, explizit in die Grundfrage nach der thematischen Strukturierung aufgenommen wird. In einer weiteren Teilfrage soll außerdem nach dem größeren Zusammenhang, der sich je nach Perspektive ergibt und in dem ein Thema steht, gefragt werden.

b) Werden diese Bedingungen gegebenenfalls schon – in einer Selbstbeschreibung der eigenen Theorie bzw. ihrer Aussagemöglichkeiten – problematisiert?

Die Aufnahme der ideologiekritischen Perspektive in die didaktische Theorie ist sowohl für Theoretiker als auch für Praktiker mit Anforderungen an die Problematisierung der Kontextuierungsbedingungen von Themen verbunden: Vom Theoretiker verlangt die ideologiekritische Perspektive, problembewusst gegenüber den angenommenen Voraussetzungen der Theorie (also der bildungstheoretischen Didaktik II) zu bleiben. Der Praktiker soll eine solche kritische Haltung gegenüber der vorgenommenen Kontextuierung eines Themas der unterrichtlichen Kommunikation einnehmen: Vor allem die Grundfrage nach der vermuteten Zukunftsbedeutung macht es erforderlich, dass sich der Lehrer seine eigenen Voreinstellungen, Vorurteile und Interessen – im weitesten Sinne sogar sein Verständnis von Gesellschaft – bei jedem Thema vergegenwärtigt, um sie gegebenenfalls zu problematisieren. Möglicherweise muss diese Problematisierung – sofern sie auch eine Relevanz für die Schüler hat – sogar zu einem eigenständigen (Teil-)Thema der unterrichtlichen Kommunikation werden.

### Gesprächsformen und -kriterien

Werden (gegenstandsorientierte) Aussagen über unterrichtliche Gesprächsformen bzw. Kriterien für Gesprächsbeiträge formuliert?

Klafki versteht in der kritisch-konstruktiven Didaktik den Zusammenhang von Lehren und Lernen als „Interaktionsprozeß [...], in dem Lernende sich mit Unterstützung von Lehrenden zunehmend selbständiger Erkenntnisse und Erkenntnisformen, Urteils-, Wertungs- und Handlungsmöglichkeiten zur reflexiven und aktiven Auseinandersetzung mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit aneignen sollen“ (Klafki 1996, 256). Eine erfolgreiche Prozessgestaltung setzt „inhaltsbezogene und kommunikationsbezogene Komponenten“ (ebd., 63) voraus. Auch wenn Klafki die Beziehung der dafür notwendigen emanzipatorischen (und instrumentellen) Themen (Schlüssel- und Menschheitsthemen) und allgemeinen kommunikationsbezogenen Fähigkeiten wie zum Beispiel der Kritik- oder Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit anspricht, führt er diese (sachbezogenen) Prozessfähigkeiten nicht näher bzw. nur an wenigen Beispielen veranschaulicht aus.

## 2 Didaktische Theorien zur zeitlichen Ordnung von Unterricht

Als Prototypen für didaktische Theorien zur zeitlichen Ordnung werden zwei Theorien herangezogen: die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik und die Bildungsgangdidaktik. Während erstere für Theorien steht, die mit der Aufeinanderfolge einzelner Lehrschritte *kurzfristige* Sequenzen der unterrichtlichen Kommunikation thematisieren, wird in letzterer eine *mittel- und langfristige* Perspektive auf die Entwicklung von Schülern über den Verlauf ihrer Schullaufbahn hinweg eingenommen.

Ich beginne mit der Darstellung und Analyse der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik. Wie auch im vorangegangenen Kapitel, führt der Gang der Überlegungen dabei vom Allgemeinen zum Besonderen, wobei ich zusammen mit den Kapitelüberschriften die jeweils bedeutsamen Unterkategorien zur Analyse der zeitlichen Dimension (Gleichzeitigkeit und Abfolge, Anordnung von Themen bzw. thematischen Aspekten, Abfolge von Kommunikationsbeiträgen [Lehr-Lernhandlungen], Methoden, Artikulation, Zielbe-



stimmung, Geschichtlichkeit; siehe Teil III, Kapitel 1.4) nenne. Schließlich analysiere ich die angeführten Gesichtspunkte unter den entsprechenden Leitfragen.

## 2.1 Kybernetisch-informationstheoretische Didaktik

Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik entstand in den 1970er Jahren. Sie steht zum einen in der Tradition des *Kritischen Rationalismus*, zum anderen in der Forschungslinie des interdisziplinär angelegten Programms der *Kybernetik*<sup>97</sup>, das in seinen zentralen Grundlagen in den 1940er Jahren durch Wiener (siehe Wiener 1952) begründet wurde und daraufhin unter anderem Einzug in die Pädagogik gehalten hat (siehe zum Beispiel Frank <sup>2</sup>1969). Auf eine Hochphase der Entwicklung stellte der maßgebliche Vertreter, Felix von Cube, die Arbeiten an der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik allerdings in den 1980er Jahren ein. Ende der 1990er Jahre bemerkt er, dass er sich seit „der Neuauflage der ‚Kybernetischen Grundlagen des Lernens und Lehrens‘, 1982, [...] nicht mehr mit der kybernetischen Didaktik befaßt“ (von Cube <sup>12</sup>2006, 73) habe.

Ich wähle diese didaktische Theorie, deren Entwicklung also als abgeschlossen erachtet werden kann, aus zwei miteinander zusammenhängenden Gründen als Theorie zur zeitlichen Ordnung von Unterricht. Erstens lässt sie sich *eindeutig* der zeitlichen Dimension zuordnen, weil alle Überlegungen letztlich auf den „Prozeß der Erziehung oder Ausbildung als Regelungsprozeß“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 219) gerichtet sind, zweitens steht sie im *polaren Gegensatz* zur bildungstheoretischen Didaktik Klafkis: Beim kybernetisch-informationstheoretischen Ansatz „handelt es sich um einen antithetischen Beitrag gegenüber der geisteswissenschaftlichen Didaktik“ (Ruprecht <sup>2</sup>1975, 34). Bildungsinhalte spielen nämlich in jenem Ansatz keine Rolle, weil Inhalte als *Variablen* verstanden werden, die beliebig gefüllt werden können: „Von wirklichem Interesse ist demgegenüber [...] die formale Prozeßbeschreibung entweder des Lernvorgangs oder Lehrablaufs.“ (Ebd.)

In diesem Kapitel werde ich die zeitlichen Ordnungsaufgaben der unterrichtlichen Kommunikation herausarbeiten, die sich aus dieser *formalen Prozessbeschreibung* vor allem des *Lehrablaufs* ergeben. Dabei muss der markante Unterschied, der zwischen der bildungstheoretischen und der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik zu bestehen scheint, auch bei der Konzeption dieses Kapitels berücksichtigt werden. Auch wenn Klafki seine bildungstheoretischen Überlegungen nämlich jeweils methodologisch einordnet, stehen seine Aussagen zu den sachlichen Ordnungsaufgaben vorrangig in direktem Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff als zentrierender Kategorie seiner Überlegungen. Im vorangegangenen Kapitel habe ich mich deswegen auch hauptsächlich auf diesen bildungstheoretischen Kontext beziehen können. Bei von Cube gibt es zwar auch eine solche zentrierende Kategorie, den kybernetischen Regelkreis, allerdings stehen sämtliche auf den Regelkreis bezogene Aussagen weitaus expliziter im Zusammenhang mit der methodologischen Verortung seiner Didaktik. Um diese Aussagen deshalb nachvollziehbar zu beschreiben, müssen sie noch deutlicher als bei Klafki an das zugrunde liegende *Wissenschaftsverständnis* (Kritischer Rationalismus) und die *Kybernetik* (Regelkreismodell) angeschlossen werden. Damit ich also eine präzise Bestimmung der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik und der zeitlichen Ordnungsaufgaben geben kann, werde ich deshalb zunächst kurz auf beides eingehen. Daraufhin stelle ich die speziellen zeitlichen

<sup>97</sup> Siehe zum Begriff *Kybernetik* im ursprünglichen Sinne Wiener 1952, 13ff. und für einen Überblick über das mit dem Begriff verbundene Forschungsprogramm Ashby 1974, 15ff.

Ordnungsaufgaben der unterrichtlichen Kommunikation dar, die von Cube in der Unterrichtsplanung anführt, um diese Aufgaben anschließend analysieren zu können.

### 2.1.1 Die zentrale kritisch-rationale Perspektive

(Geschichtlichkeit)

Von Cube versteht die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik als „eine Teildisziplin der rationalen Erziehungswissenschaft“ (von Cube 1980, 123), der ein „Begriff der Wissenschaft im Sinne des kritischen Rationalismus“ (ebd., 122) zugrunde liegt. Formelhaft definiert, meint von Cube in Anlehnung an Popper (siehe zum Beispiel 1964; <sup>10</sup>1994) oder Albert (siehe zum Beispiel <sup>5</sup>1991) damit „die logisch-empirische (und damit intersubjektive) Methode, zu allgemeinen und überprüfbaren Aussagen zu gelangen“ (von Cube 1980, 123). Anders als Klafki, der sich zumindest in der bildungstheoretischen Didaktik II für die Methodenintegration von Hermeneutik, Ideologiekritik und Empirie ausspricht, vertritt von Cube dabei ein exklusives Wissenschaftsverständnis, das sich „(auf politischer Ebene) ganz entschieden gegen den wissenschaftlichen Pluralismus“ (von Cube 1977, 41) richtet. In der radikalen Konsequenz dieses Verständnisses geht er davon aus, „daß sich die Wissenschaften (oder ‚Wissenschaftler‘) in zwei feindliche Lager einteilen lassen: in die Vertreter einer wertfreien und einer nicht wertfreien Wissenschaft; anders ausgedrückt: in die Vertreter des Kritischen Rationalismus und die Vertreter anderer Wissenschaftsbegriffe“ (ebd., 46).

Seine intensionale Definition von Wissenschaftlichkeit im Sinne des Kritischen Rationalismus leitet von Cube ex negativo aus dem ab, was er für unwissenschaftlich hält. Dazu gehören zum Beispiel Aussagen wie „Ich liebe Dich“, „Ich glaube an ein Leben nach dem Tode“ oder „Dieses Bild gefällt mir nicht“ (ebd., 42). Diese Aussagen seien unwissenschaftlich, weil sie subjektiv (siehe ebd.), also „an die aussagenden Personen gebunden sind und nur für diese Personen gelten“ (ebd.). Von besonderer Bedeutung bei dieser Einschätzung ist, dass für von Cube auch Ziele „(Soll-Werte, Forderungen) ganz eindeutig subjektive Aussagen“ (ebd., 49) darstellen: „Es sind Forderungen oder Wünsche, die sich auf schon Vorhandenes beziehen können [...] oder auch auf noch nicht Vorhandenes, auf Vorstellungen zukünftiger Zustände. [...] Als subjektive (nichtwissenschaftliche) Aussagen sind Ziele aber weder wahr noch falsch. Ziele kann man begrüßen oder ablehnen, begründen oder rechtfertigen, aber man kann sie nicht beweisen oder widerlegen.“ (Ebd., 50).

*Wissenschaftliche Aussagen* müssten aber – so grenzt sie von Cube von subjektiven Aussagen ab – einen allgemeinen (oder intersubjektiven) Charakter haben und für jedermann nachprüfbar sein (siehe ebd., 42). Das Kriterium der Nachprüfbarkeit verhindert dabei, dass „weder logisch noch empirisch“ (ebd.) prüfbare Aussagen<sup>98</sup> wie „Es gibt ein Weiterleben nach dem Tode“ (ebd.) in den Status wissenschaftlicher Aussagen erhoben werden. Außerdem haben die Kriterien der Allgemeinheit und Nachprüfbarkeit eine entscheidende Implikation: Weil Wertungen *subjektiv* sind, gehen sie „grundsätzlich nicht in wissenschaftliche Aussagen ein. Mit anderen Worten: Wissenschaftliche Aussagen sind wertfrei.“ (Ebd., 45)

<sup>98</sup> Für von Cube sind solche allgemeinen Aussagen, die weder logisch noch empirisch nachprüfbar sind, *ideologisch* und *wissenschaftlich illegitim* (siehe von Cube 1977, 43).

Derart wissenschaftliche Aussagen, die also den Kriterien der *Allgemeinheit*, *Nachprüfbarkeit* und *Wertfreiheit* genügen, „werden durch eine bestimmte Methode gewonnen: durch die Aufstellung und Revision von Theorien“ (ebd., 43). Diese Methode besteht darin, „daß sich eine einmal aufgestellte Theorie der ständigen, scharfsinnigen Kritik der Forscher auszusetzen hat“ (ebd., 44), die auf ihre *Falsifikation* (siehe ebd.) zielt. Theorien sind dabei „folgendermaßen aufgebaut: Aufgrund von Daten und Beobachtungen (und eines produktiven Denkprozesses) werden Hypothesen aufgestellt. Das sind Ansätze, mit denen man Gesetze und Zusammenhänge eines Wirklichkeitsbereiches zu beschreiben versucht. Die Hypothesen sind nicht beweisbar, sie müssen jedoch in ihrer Gesamtheit widerspruchsfrei sein. Aus den Hypothesen werden dann mit Hilfe genau festgelegter logischer Regeln Sätze (oder Aussagen) abgeleitet.“ (Ebd., 43)

Je nach Satztyp, unterscheidet von Cube zwei Arten von Theorien: formale und unvollständige sowie nichtformale und vollständige (siehe ebd.). Im ersten Fall beziehen sich die Theorien auf „Axiomensysteme“ (ebd.), die nur „die logische Bedingung der Widerspruchsfreiheit [...] erfüllen“ (ebd.) müssen. Solche Systeme finden sich zum Beispiel in der Mathematik, denn sie ist „keine Wirklichkeitswissenschaft, sie beschreibt keine empirischen Sachverhalte“ (ebd.), weshalb von Cube sie auch als unvollständig bezeichnet. Die Beschreibung empirischer Sachverhalte geschieht aber im zweiten Fall bei nichtformalen und – weil sie wirklichkeitswissenschaftlich sind – vollständigen Theorien, mit denen man versucht, „einen konkreten Wirklichkeitsbereich ‚in den Griff zu bekommen‘“ (ebd.). Die Sätze einer nichtformalen und vollständigen Theorie müssen deshalb nicht nur logisch wahr sein, „sondern auch empirisch, d.h. sie müssen an den untersuchten Gegenstandsbereichen durch Beobachtungen und Experimente bestätigt werden können“ (ebd.). Die Funktion von formalen und vollständigen Theorien besteht in der *Beschreibung* und *Erklärung* einer bestehenden Wirklichkeit (siehe ebd., 45).

Insgesamt nimmt von Cube also an, „daß der Begriff der Wissenschaft eine allgemeine Methode darstellt, eine Methode, zu überprüfbareren Aussagen über die untersuchten Gegenstandsbereiche zu gelangen. Eine spezielle Wissenschaft – sei es eine Naturwissenschaft oder eine Sozialwissenschaft – wird durch die Anwendung dieser allgemeinen Methode auf den betreffenden Gegenstandsbereich definiert.“ (Ebd., 54) Gleiches gilt also für die Erziehungswissenschaft, wobei sich bei der Übertragung dieses Wissenschaftsverständnisses auf den Prozess der Erziehung und Ausbildung als „zielorientierte Systeme“ (ebd.) allerdings einige Probleme ergeben, denn der spezifische Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft ist „der Prozeß der Erziehung oder Ausbildung als Regelungsprozeß“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 219); und dieser Bereich „umfaßt ja nicht nur [...] die in der Wirklichkeit vorfindlichen Prozesse; er umfaßt auch bisher nicht bekannte Ziele und bisher unbekannte Strategien, d.h., er umfaßt sämtliche potentiellen Lehrziele und die darauf gerichteten Erziehungsvorgänge.“ (von Cube 1977, 54) Aus diesem Grund gehe es in der Erziehungswissenschaft nicht nur um die Beschreibung oder Erklärung einer bestehenden Wirklichkeit, sondern um *Planung* und *Konstruktion* (siehe ebd.). Um dieses Verständnis von *konstruktiver Erziehungswissenschaft* (siehe von Cube <sup>4</sup>1982, 206) und die Folgen für die Didaktik besser nachvollziehen zu können, stelle ich nun den *kybernetischen* Aspekt von von Cubes Theorie näher dar, durch den sich der spezifische Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft und von Cubes besondere Perspektive auf ihn erklärt.



### 2.1.2 Die zentrale kybernetische Perspektive und die abstrakte Beschreibung des Regelungsvorgangs

*(Gleichzeitigkeit und zeitliche Abfolge)*

Die entscheidenden Grundlagen für die Prozessdarstellung der Erziehung in von Cubes Didaktik stammen aus der Beschreibung der Funktionsweise von technischen Regelungsvorgängen, wie sie etwa für den thermostatisch gesteuerten Regelkreis<sup>99</sup> bekannt wurden. Bedingt durch die weitere Entdeckung biologischer Regelkreise (siehe von Cube <sup>2</sup>1968, 13; 1970; 1977, 21ff.; Frank <sup>5</sup>1965b) wie zum Beispiel der Aufrechterhaltung der Körpertemperatur (siehe von Cube <sup>2</sup>1975, 131), ging mit dieser Beschreibung nämlich die Annahme einher, „daß in maschinellen und organischen Systemen gleichartige Prozesse verlaufen“ (von Cube <sup>2</sup>1968, 13). Die maßgebliche Bezugstheorie von Cubes zur Beschreibung des Gegenstandes der Erziehungswissenschaft, die *Kybernetik*, weitete diese Annahme zur generalisierten Feststellung aus, „daß in verschiedenen Wirklichkeitsbereichen gemeinsame Strukturen und Vorgänge wirksam sind oder verwirklicht werden können“ (ebd., 35).

Aufgrund dieser Feststellung setzt von Cube die Kybernetik in einer ersten Annäherung „mit der Theorie und Anwendung der Regelkreise in technischen, biologischen und anderen Bereichen“ (ebd., 13) gleich; denn diese „Auffassung von Kybernetik würde der wörtlichen Übersetzung ‚allgemeine Steuerkunde‘ oder besser ‚allgemeine Regelungskunde‘ am besten entsprechen“ (ebd.). Das Charakteristische einer so verstandenen Kybernetik bestehe nun darin, inhaltlich verschiedene Vorgänge nach demselben Prinzip zu erklären (siehe ebd., 28), wobei sich ein solches Prinzip *nur auf die Funktionsweise beziehen*<sup>100</sup> könne (siehe ebd.); und auf dieses Prinzip, auf das ich im Folgenden ausführlicher eingehe, gründet von Cube eben auch seine didaktischen Prozessüberlegungen.

Die Funktionsweise, auf der die hauptsächlichen Annahmen der kybernetischen Didaktik beruhen, erläutert von Cube anhand der wichtigsten Instanzen (und ihrer Funktionen) auf einem Schiff: dem Kapitän, dem Lotsen (griechisch: ‚kybernetes‘), dem Steuermann und dem Antriebssystem<sup>101</sup> (siehe von Cube <sup>4</sup>1982, 53). Frank, auf den sich von Cube dabei bezieht, hatte diese Instanzen so gekennzeichnet:

<sup>99</sup> Ein thermostatisch gesteuerter Regelkreis „besteht im allgemeinen aus zwei Geräten, einer Heizanlage, die für die Wärmezufuhr eines Raumes sorgt, und einem Steuerorgan, dem sogenannten Temperaturregler. Dieser Regler schaltet die Wärmequelle dann ab, wenn die Raumtemperatur einen bestimmten (oberen) SOLL-Wert überschreitet. Sinkt daraufhin die Temperatur, so schaltet der Thermostat beim Unterschreiten eines (unteren) SOLL-Wertes die Heizanlage wieder ein. Durch diese ständige Rückwirkung oder Rückkopplung wird eine nahezu gleichbleibende Raumtemperatur erreicht.“ (von Cube <sup>2</sup>1968, 12) Dabei wird „dieser ‚SOLL‘-Wert [...] vorgegeben und steht damit außerhalb des eigentlichen Regelkreises. Der Thermostat funktioniert nun so, daß er den jeweiligen ‚IST‘-Wert feststellt, mit dem ‚SOLL‘-Wert vergleicht und die sich daraus ergebende Information (z.B. ‚Schalter zu‘) dem Steuerorgan der Heizanlage mitteilt. Das Steuerorgan setzt also die Befehle des Thermostaten in bestimmte Einstellungen um, die den Wärmezufluß ‚regeln‘.“ (Ebd., 28)

<sup>100</sup> Diese so verstandene Kybernetik erachtet von Cube als „Brücke zwischen den Wissenschaften“ (diese Kennzeichnung übernimmt er von Frank <sup>5</sup>1965b). Ihre „zentralen Begriffe und Prozesse sind in dieser Brückenfunktion selbstverständlich inhaltsfrei, d.h. sie beschreiben nur formale Zusammenhänge“ (siehe von Cube <sup>2</sup>1975, 132).

<sup>101</sup> Diese Analogie ergibt sich aus den Wurzeln des Wortes *Kybernetik*, das „im Griechischen die Kunst des Steuermanns (Kybernetes), ein Schiff trotz Wind und Meeresströmungen an sein Ziel zu bringen“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 205), bezeichnet.

1. der *Kapitän*, der das Ziel setzt und dazu die Fähigkeit benötigt, zwischen verschiedenen möglichen Zielen auswählen zu können, also ‚Urentscheidungen‘ zu treffen;
2. der *Lotse*, der den jetzigen Zustand (IST) ermittelt und ein Programm entwirft, ihn in den vom Kapitän gewünschten Zielzustand (SOLL) überzuführen. Er muß dazu den SOLL-Wert ‚speichern‘ (im Gedächtnis bewahren), den IST-Wert messen, die beiden vergleichen und das daraus resultierende Programm den Steuerleuten in Form von Einzelbefehlen, sogenannten ‚abgeleiteten‘ oder ‚determinierten‘ Entscheidungen, übertragen können;
3. der *Steuermann*, der den Befehlen Steuerstellungen zuordnet, also mit verhältnismäßig geringem eigenem Arbeitsaufwand einen verfügbaren Energieumsatz den Lotsenentscheidungen unterwirft;
4. das *Antriebssystem* (also im primitivsten Falle die Ruderer), das die physikalische Arbeit leistet und dessen Steuerung die gewünschte Veränderung der Situation innerhalb der Umwelt bewirken soll. (Frank <sup>3</sup>1965a, 13)

Die genannten vier Instanzen (Kapitän, Lotse, Steuermann, Ruderer) mit ihren jeweiligen Funktionen „bestimmen den abstrakten Begriff der Regelung: jeder konkrete Regelvorgang kann als eine inhaltliche Verwirklichung dieser Struktur angesehen werden“<sup>102</sup> (von Cube <sup>4</sup>1982, 53). Zur Kennzeichnung dieser Struktur werden in der Regeltechnik allerdings nicht diese historischen und nautischen Bezeichnungen Kapitän, Lotse, Steuermann und Antriebssystem, sondern die Ausdrücke Führungsgröße, Regelgröße, Stellgröße und andere verwendet (siehe ebd.), wobei folgender Zusammenhang besteht: „Der Kapitän gibt den SOLL-Wert oder die Führungsgröße<sup>103</sup>. [...] Der Lotse ist der Regler, der Steuermann das Stellglied, die wechselnden Umweltbedingungen bilden zusammen die Störgröße.“ (Ebd., 53f.)

<sup>102</sup> Von Cube macht diese Aussage am „Vergleich mit dem thermostatisch gesteuerten Regelkreis deutlich: Der ‚Kapitän‘ ist derjenige, der den SOLL-Wert, in diesem Fall also die gewünschte Temperatur, einstellt; der ‚Lotse‘ ist der Thermostat: er vergleicht den IST-Wert mit dem SOLL-Wert und gibt dem ‚Steuermann‘, in diesem Falle einem Schalter, die Anweisung, die Wärmezufuhr zu steigern bzw. zu drosseln. Daß das Heizgerät selbst nichts anderes darstellt als eine andere Art von ‚Ruderern‘ ist selbstverständlich.“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 53)

<sup>103</sup> Diese unterschiedlichen Bezeichnungen definiert von Cube so: „Von SOLL-Wert spricht man im allgemeinen dann, wenn es sich um einen, während des Regelvorganges konstanten, Wert handelt, von Führungsgröße, wenn der SOLL-Wert selbst von anderen Größen abhängig ist.“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 53)

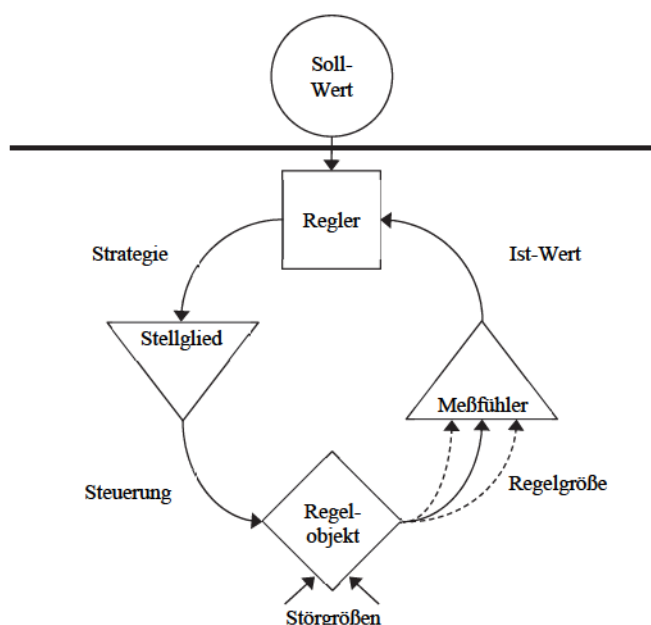


Abb. 11: Regelkreis (von Cube <sup>4</sup>1982, 15)

Mit diesen Bezeichnungen stellt von Cube die generelle *Wirkungsweise eines Regelkreises* (siehe ebd., 53) schematisch dar (siehe Abb. 11): „Die Regelgröße eines Systems soll auf einem vorgegebenen SOLL-Wert konstant gehalten werden. Dazu ermittelt der Meßfühler den IST-Wert der Regelgröße [...], der Regler vergleicht diesen Wert mit dem SOLL-Wert und übermittelt dem Stellglied die entsprechende Stellgröße; das Stellglied sorgt dann durch Steuerung dafür, daß die Regelgröße trotz der sich verändernden Störgrößen (nahezu) konstant bleibt.“<sup>104</sup> (Ebd., 54) Der Verweis auf die Konstanz der Regelgröße bedeutet dabei, dass eine derartige Regelung – eine sogenannte Steuerung mit Rückkopplung<sup>105</sup> (siehe von Cube <sup>2</sup>1975, 130) – immer dann notwendig wird, wenn unberechenbare Störgrößen auftreten, oder wenn sich die Auswirkungen einer Steuerung nicht exakt vorhersagen lassen (siehe ebd.). Regelung wird dann verstanden als *zielgerichteter, stets korrigierter Steuerungsprozess in offenen Systemen* (siehe von Cube <sup>4</sup>1982, 17), sodass der

<sup>104</sup> Die vorangegangenen Beschreibungen des thermostatisch gesteuerten Regelkreises lassen sich nun präzisieren: „Eingestellt sei ein bestimmter SOLL-Wert, d.h. ein konstant zu haltender Temperaturwert. Weicht die Regelgröße (Raumtemperatur) vom SOLL-Wert ab, so wird dies vom Meßfühler (Thermometer) registriert; der Regler bestimmt die erforderliche Stellgröße und teilt sie dem Stellwerk (z.B. einem Schalter) mit; das Stellwerk bewirkt eine Änderung in der Zufuhr der Energie, die veränderte Energiezufuhr bewirkt eine Änderung der Regelgröße (Raumtemperatur). Durch diesen Vorgang kann die Raumtemperatur – der Störgröße (Außentemperatur) zum Trotz – mit kleineren Schwankungen aufrechterhalten werden.“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 54)

<sup>105</sup> Nur von einer Steuerung zu sprechen, wäre in diesem Fall unzureichend, weil die Begriffe *Regelung* und *Steuerung* verschiedene Bedeutungen haben: „Im Gegensatz zur Regelung, bei der das Ergebnis ständig kontrolliert wird und eine Rückwirkung des Ausgangs auf den Eingang stattfindet [geschlossene Wirkungskette], wird bei der Steuerung allein auf diese Rückwirkung verzichtet [offene Wirkungskette]. Der Regelkreis stellt also ein ganz bestimmtes sich selbst steuerndes System dar.“ (von Cube <sup>2</sup>1972, 25)



Regelkreis die Regelung als allgemeine Technik der Zielerreichung in einem offenen System deutlich mache (siehe von Cube <sup>2</sup>1975, 130). Von offenen Systemen spricht von Cube „deswegen, weil unberechenbare Störgrößen auftreten“ (ebd., 130f.) können. Je nachdem, ob das Ziel der Regelung ein feststehendes (siehe ebd., 131) und endgültig erreichbares sei oder in der Aufrechterhaltung eines labilen Zustandes (siehe ebd.) bestehe, werde der Regelvorgang entweder direkt abgeschlossen, wenn das Ziel erreicht sei, oder aufrechterhalten, solange der Soll-Wert gelte (siehe ebd.).

### 2.1.3 Die konkrete Beschreibung des Regelkreises der Erziehung

*(Gleichzeitigkeit und zeitliche Abfolge, Abfolge von Kommunikationsbeiträgen [Lehr-Lernhandlungen], Methoden, Artikulation, Zielbestimmung)*

Um diese herausgestellte Struktur des Regelkreises, dessen Begriffe und Prozesse inhaltsfrei sind und nur formale Zusammenhänge beschreiben (siehe von Cube <sup>2</sup>1975, 132), auf Erziehungssituationen übertragen zu können, zieht von Cube einen Deduktionsschluss, der auf entsprechenden Prämissen beruht und ihn zu dem grundlegenden Satz führt: „Erziehung ist ein Regelungsprozeß“ (von Cube 1977, 25). *Prämisse 1:* Er stellt fest, dass „in der Kybernetik ein zielgerichteter, ständig zu korrigierender Steuerungsprozeß ‚Regelung‘ genannt“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 21) werde. *Prämisse 2:* Der gemeinsame Kern der mit Erziehung, Ausbildung, Lehre und Unterricht bezeichneten Phänomene bestehe darin, dass alle diese Begriffe auf einen Prozess verweisen würden, „bei dem Adressaten zu einem gegebenen Erziehungsziel (Ausbildungsziel, Lehrziel, Unterrichtsziel) gesteuert werden“ (ebd., 20), wobei „die Verhaltensänderung der Adressaten durch Lernen erreicht werden soll“<sup>106</sup> (ebd.). *Konklusion:* „Erziehung (Ausbildung usw.) ist also ein Regelungsprozess; er kann als Regelkreis dargestellt werden.“ (Ebd., 21; siehe zu diesem Schluss auch 1980, 120)

Auf diesen Schluss hin konkretisiert von Cube den Erziehungsprozess als „Realisation der Regelkreis-Struktur“ (von Cube <sup>2</sup>1968, 186), wobei er betont, dass der Regelkreis erzieherischer Prozesse nicht als Personen- oder Positionenschema, sondern ausschließlich als *Funktionsschema* (siehe von Cube 1980, 121) aufzufassen sei: „Die einzelnen Instanzen können sowohl von unterschiedlichen Personen besetzt werden als auch (im Extremfall) von einer einzigen.“ (Ebd.) Ist dann in einem Erziehungsprozess ein Ziel (Soll-Wert) gesetzt, lässt sich das Funktionsschema auf ihn anwenden, sodass es für *jeden* Erziehungsprozess gilt, in dem ein Ziel (Soll-Wert) gesetzt wird.

Hinsichtlich dieser letzten Bedingung für die Übertragbarkeit des abstrakten Regelkreismodells auf den konkreten Erziehungsprozess hat von Cubes Theorie im Laufe der Zeit allerdings eine wichtige Änderung erfahren. In der frühen Fassung schränkte er die Gültigkeit der Übertragung des Regelkreismodells deutlich ein: „Das Modell des Regelkreises gilt nur, wenn das Ziel festbleibt und der Regelprozeß auf dieses Ziel hin verläuft, d.h.

<sup>106</sup> Von Cube stützt sich hierbei auf die weitere Prämisse, dass „eine beabsichtigte Steuerung von Menschen und eine daraufhin eingetretene Verhaltensänderung“ (von Cube 1977, 16) nur dann als Erziehung zu bezeichnen sei, wenn diese Verhaltensänderung nicht auf einer veränderten Reizsituation, sondern auf einem *Lernprozess* beruhe (siehe ebd.): „Unter Lernen versteht man nämlich eine Verhaltensänderung, die nicht auf Reifung oder Verletzung zurückzuführen ist und die auf dieselbe Reizsituation hin erfolgt“ (ebd.). Entsprechend stelle die Steuerung von Verhalten, auf die sich die gesamte folgende Darstellung bezieht, auch eine Lern- und keine Verhaltenssteuerung dar, denn dabei gehe es nicht „um ein gezieltes Arrangement von Reizen“ (ebd., 17).

wenn die Feststellung des IST-Wertes zu einer veränderten Steuerung führt; das Modell gilt nicht mehr, wenn die Feststellung des IST-Wertes eine Abänderung des SOLL-Wertes zur Folge hat“ (von Cube <sup>2</sup>1968, 188). Von Cube begründete diese Restriktion vor dem Hintergrund der wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen der kybernetischen Didaktik. Eine Änderung von SOLL-Werten würde nämlich zu einer Vermengung von didaktischen und politischen Funktionen führen, weil der Didaktiker zwar der Regler und in der Praxis oft auch das Stellglied sein könne (siehe ebd.), aber nicht der Setzer von Zielen<sup>107</sup>; denn das Lernziel als Soll-Wert „steht außerhalb des Regelungsvorganges selbst, muß aber im Leistungsbereich des Regelkreises liegen“ (ebd.).

Während von Cube in der späten Fassung zwar bei seiner Haltung gegenüber dem Setzen von Zielen bleibt, erweitert er aber den Gültigkeitsbereich des Modells für die Erziehung: Es treffe nur dann nicht auf die Erziehung zu, „wenn überhaupt kein Ziel (Soll-Wert) gesetzt wird, wenn es sich also um freie Kommunikation handelt“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 205). Auch bei einer Änderung des Lernziels gelte das Regelkreismodell, wobei in diesem Falle ein neuer Regelungsprozeß (siehe ebd.) einsetze. Für das tatsächliche Erreichen eines Ziels müsse es dann nur hinreichend lange konstant gehalten werden (siehe ebd.).

Unter anderem wegen dieser Änderung beziehe ich mich bei der Darstellung der Regelkreis-Struktur auf von Cubes späte Fassung<sup>108</sup> (siehe Abb. 12). Sie enthält sämtliche Bestimmungen der frühen Fassung, die allerdings in bestimmten Hinsichten präzisiert wurden. So nutzt von Cube die einzelnen Komponenten zum Beispiel nun, um „die Begriffe Erziehungswissenschaft, Didaktik u.a. systematisch bestimmen und die dabei auftretenden Probleme darstellen zu können“ (ebd., 212). Deshalb werde ich die einzelnen Komponenten zunächst beschreiben, um sie dann den (möglichen) Teildisziplinen einer Erziehungswissenschaft (siehe von Cube 1977, 55), der „Lernzielanalyse, Didaktik, Methodik, Mediendidaktik, Lernpsychologie, Sozialisationsforschung und Unterrichtsplanung“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 218), zuzuordnen. Dazu nenne ich in den folgenden Überschriften zunächst die jeweils zusammengehörige Komponente und Disziplin, beschreibe daraufhin die Komponente und anschließend die Disziplin. Die Darstellung des Regelkreises samt Zuordnung von wissenschaftlichen Disziplinen ist insofern wichtig, weil dadurch noch deutlicher wird, warum sich sämtliche Überlegungen von Cubes letztlich der Frage nach der *zeitlichen Ordnung* der unterrichtlichen Kommunikation unterordnen lassen.

<sup>107</sup> Schon damals sah von Cube allerdings den Unterschied zwischen theoretischer Darstellung des Regelkreises und praktischer Anwendung, denn im Unterricht komme es häufig dazu, dass der Lehrer auch den Soll-Wert ändere, sodass er „meist nicht nur Regler und Steuermann ist, sondern auch ‚Kapitän‘“ (von Cube <sup>2</sup>1968, 188).

<sup>108</sup> Insgesamt gibt es allerdings in der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik keine so großen Änderungen wie etwa bei den Weiterentwicklungen der bildungstheoretischen Didaktik Klafkis oder der Berliner hin zur Hamburger Didaktik. Peterßen merkt deswegen an, dass sich von „allen seinerzeitigen Positionen in der Didaktik [...] diese in den knapp zwanzig Jahren ihres Bestehens am wenigsten verändert“ (Peterßen <sup>6</sup>2001, 174) habe. Auch Pongratz kritisiert das „penetrante Beharrungsvermögen“ (Pongratz 1981, 349) der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik, weil sie in „ihrem theoretischen Grundgefüge [...] über all die Jahre relativ beständig“ (ebd.) geblieben sei.

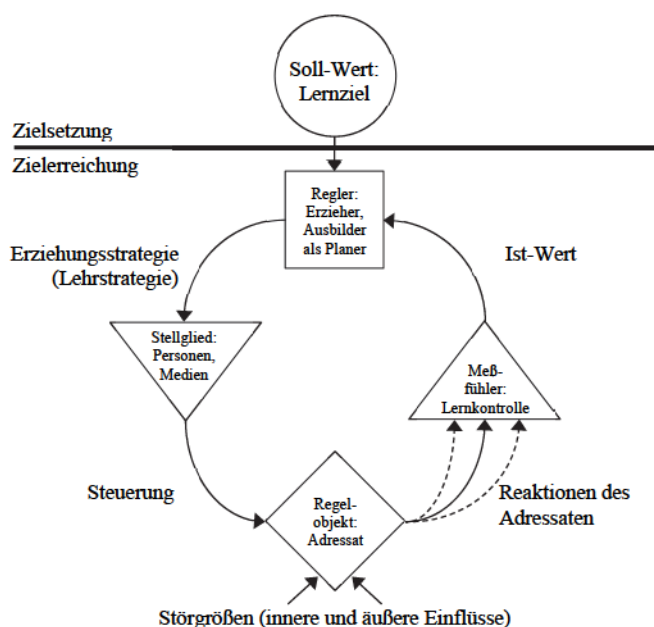


Abb. 12: Regelkreis der Erziehung (Ausbildung) (von Cube <sup>4</sup>1982, 204)

### Soll-Wert – Lernzielanalyse

Der *Soll-Wert* stammt aus dem (politischen) Bereich der *Zielsetzung*. Je nach Intention wird er „Erziehungsziel, Ausbildungsziel, Lehrziel oder Unterrichtsziel genannt“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 21), wobei diesen Bezeichnungen gemeinsam ist, dass es um die *Steuerung von Lernprozessen* (siehe ebd., 21f.) geht. Von Cube wählt deshalb den übergeordneten Ausdruck *Lernziel*<sup>109</sup> für den Soll-Wert. Die jeweils untergeordneten, konkreten Lernziele unterscheiden sich voneinander, weil er mit den Begriffen *Erziehung*, *Ausbildung*, *Lehre* und *Unterricht* Verschiedenes verbindet<sup>110</sup>. Der Begriff der *Erziehung* bezieht sich auf solche Steuerungsvorgänge, „die auf dauerhafte Werthaltungen oder Einstellungen“ (ebd., 20) vor allem bei Kindern und Jugendlichen (siehe ebd.) gerichtet sind. Erziehungsziele sind also dann gesetzt, wenn „es sich beim Soll-Wert der Regelung um (affektive) Werthaltungen“ (von Cube 1980, 121) handelt. Derartige (*affektive*) Ziele umfassen Einstellungen, Gesinnungen, Wertungen etc., wie zum Beispiel beim Ziel, eine positive Einstellung zur Demokratie zu besitzen (siehe von Cube <sup>4</sup>1982, 205).

Der Begriff der *Ausbildung* werde dagegen vorwiegend im Bereich des Wissens und Könnens gebraucht, das heißt im Bereich kognitiver und psychomotorischer Lernziele (siehe ebd., 20). Außerdem benutze man ihn im Zusammenhang mit dem Erwerb beruflicher

<sup>109</sup> Ich beziehe mich auf diese Bezeichnung, auch wenn von Cube sich selbst korrigiert und sich in späteren Schriften für die Verwendung des Ausdrucks *Lehrziel* ausspricht (siehe zum Beispiel von Cube 1977, 26); denn für ihn ist „das Wort Lernziel mißverständlich, da es sich beim Soll-Wert der Erziehung um einen Akt der Setzung handelt und beim Erziehungsprozeß um einen Vorgang der *Steuerung* von Lernen, d.h. des Lehrens. (Im Grunde gilt dies auch für den Fall, daß der Adressat selbst das Ziel setzt.)“ (Ebd.)

<sup>110</sup> Diese Differenz findet sich in frühen Beschreibungen des Regelkreises noch nicht; siehe zum Beispiel von Cube <sup>2</sup>1968, 186.



Qualifikationen, wobei an einen längerfristigen Prozeß (siehe ebd.) gedacht werde. Handelt es sich beim Soll-Wert also um *kognitive* oder *pragmatische Ziele* (siehe von Cube 1980, 121), wird von Ausbildungszielen gesprochen: Kognitive Ziele „sind solche, die man [...] mit dem ‚Verstand‘ erreichen kann: Kenntnisse und Erkenntnisse. Ein Beispiel wäre etwa ‚quadratische Gleichungen lösen können‘“ (von Cube 1982, 205). Pragmatische bzw. psychomotorische Ziele „umfassen die sogenannten Fertigkeiten: Man denke etwa an Schreibmaschinenschreiben, an handwerkliches Können oder an sportliche Leistungen.“ (Ebd.)

Die Begriffe *Lehre*, *Unterricht* (und *Unterweisung*) verwendet von Cube synonym, und zwar als Bezeichnungen für Steuerungsprozesse zum Erreichen von kognitiven oder psychomotorischen Lernzielen (siehe ebd., 21). Den Unterschied zum Begriff der Ausbildung sieht er darin, dass es sich bei der Lehre, dem Unterricht (und der Unterweisung) eher um kurzfristige Prozesse handle, in der Regel um Teilprozesse der Ausbildung (siehe ebd.; siehe zu diesen Unterscheidungen auch 1977, 11ff.).

Die Formulierung von Zielen kann aus den oben genannten Gründen (siehe Teil IV, Kapitel 2.1.1) keine wissenschaftliche Aufgabe sein. Lernziele haben nämlich „immer die Form ‚Ich will‘, ‚Ich fordere‘ etc. Es handelt sich also um spezielle subjektive Aussagen“ (von Cube 1982, 205), bei denen es um Entscheidungen geht (siehe ebd., 212). Diese Aussagen betreffen „persönliche oder politische Wertsetzungen; sie sind nicht wissenschaftlich ableitbar, sondern [...] willkürlich“ (von Cube 1977, 27). Auch wenn Lernziele (subjektiv) bewertet werden können, „z.B. als ‚wünschenswert‘, ‚emanzipativ‘, ‚restriktiv‘ etc.“ (von Cube 1982, 205), ist für von Cube einzig ihre operationale Definition von Bedeutung, denn Lernziele müssten *überprüfbar formuliert* und für die betreffenden Adressaten *erreichbar* sein (siehe von Cube 1977, 27). Operationalisiert seien sie dann, wenn sie in Form *eindeutiger Operationen (des Adressaten)* angegeben seien<sup>111</sup> (von Cube 1982, 205; siehe zu diesem Verständnis von Operationalisierung Mager 1965; 1973). Diese Anforderungen an die Formulierung von Lernzielen zeigt, dass in der kybernetischen Didaktik vorrangig der funktionale Aspekt von Zielen (die Lernzielüberprüfung) innerhalb der (zeitlichen Abfolge) des Regelungsvorgangs von Bedeutung ist<sup>112</sup>; denn nur mittels operationalisierter Lernziele „können ja Erzieher (und Adressat) feststellen, ob der geforderte Soll-Wert auch tatsächlich erreicht wurde, ob also der Regelungsprozeß beendet ist oder fortgesetzt werden muß“ (von Cube 1977, 27). Entsprechend schenkt von Cube der Inhaltsfrage, die er im Zusammenhang mit der Zielfrage sieht, keine weitere Beachtung. Für ihn sind „Inhalte (‚Das Kaninchen‘, ‚Unsere Rechtsordnung‘) zunächst einmal

<sup>111</sup> Selbst bei der Frage der Operationalisierung bleibt von Cube aber konsequent bei seiner kritisch-rationalen Position, denn der zweistufige Vorgang der Operationalisierung ist nur in Teilen wissenschaftlich. Die erste Stufe besteht nämlich „in einem fortlaufenden Entscheidungsprozeß, d.h. also in einer politischen Tätigkeit“ (von Cube 1977, 28), weil „u.U. zahlreiche Entscheidungen zu treffen sind, bevor eine Operationalisierung des Lehrziels [Lernziels – D.S.] im Sinne konkreter Aktionen des Adressaten angegeben werden kann. Die Stufe der Entscheidungsfolge endet grundsätzlich mit der Festlegung des inneren Zustandes des Adressaten [...]“ (ebd.) Erst dann schließt sich eine zweite Stufe an, die „im Prinzip aus einem wissenschaftlichen Vorgang“ (ebd.) besteht, „nämlich der Messung des inneren Zustandes durch beobachtbare Operationen des Adressaten“ (ebd.).

<sup>112</sup> Allerdings stellt von Cube „auch eine demokratisch-rechtliche Komponente“ (von Cube 1977, 27) von Lernzielen heraus: „Der Adressat hat nach demokratischer Auffassung ein Recht darauf, selbst feststellen zu können, ob er ein Lehrziel [Lernziel – D.S.] erreicht hat oder nicht – insbesondere dann, wenn schwerwiegende Konsequenzen damit verbunden sind.“ (Ebd.)

Gegenstandsbereiche, die als solche mit Erziehung oder Ausbildung nichts zu tun haben“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 206). Von Bedeutung für den erzieherischen Regelungsvorgang werden sie nur, wenn sie „in den Zielbereich einbezogen („die Unterschiede zwischen Kaninchen und Hasen kennen“)“ (ebd.) werden oder rein strategischen Charakter haben (siehe ebd.). Dann „geht der Inhalt selbst nicht in das Lernziel ein (z.B. beim Lernziel ‚kritisch-Denken-Können‘)“ (ebd.).

Die Untersuchung des Soll-Wertes erachtet von Cube als Aufgabe der *Lernzielanalyse*: Werde der Soll-Wert dann über derart operationalisierte Lernziele bestimmt, könne auch eine Analyse gegebener (oder potentieller) Lernziele durchaus auf wissenschaftlicher Ebene erfolgen (siehe ebd., 212). Das hängt für von Cube aber „davon ab, welches Raster der Analyse zugrundegelegt wird: das intersubjektive Raster der Logik und der Empirie oder das subjektive Raster unterschiedlicher Wertsysteme. Urteile auf dem erstgenannten Raster kommen zu dem Ergebnis wahr oder falsch, Urteile auf dem Raster eines Wertsystems kommen zu Ergebnissen wie nützlich, gut, gefährlich usw.“ (Ebd.) Für von Cube stellt nur die Untersuchung gegebener und potentieller Lernziele auf der Grundlage des intersubjektiven Rasters eine wissenschaftliche *Lernzielanalyse* dar (siehe ebd.). Sie beziehe sich auf Konsequenzen von Zielen, empirische Bewährung, eventuelle Widersprüche usw. und gelange grundsätzlich zu allgemeinen, wertfreien und überprüfbaren Aussagen (siehe ebd.). Dabei nimmt von Cube allerdings an, dass die Zielanalyse „mit Erziehung nicht unmittelbar“ (ebd., 218) zu tun habe, weil sie „eher zur Soziologie und Politologie, teilweise sogar zur Rechtswissenschaft“ (ebd.) gehöre.

#### *Regler, Lehrstrategie – Didaktik, Methodik*

Alle weiteren Komponenten des Regelkreises gehören nicht mehr zur Zielsetzung, sondern zum Prozess der *Zielerreichung*. Den *Regler* bildet der *Erzieher* oder *Ausbilder als Strategie* (siehe von Cube <sup>4</sup>1982, 22), wobei von Cube unter einer *Strategie* „einen Verlaufsplan zur Erreichung eines gegebenen Ziels, unter einer Lehrstrategie entsprechend einen Plan zur Erreichung eines Lernziels“ (ebd.) versteht bzw. „eine Abfolge geplanter Maßnahmen, die vom Lehrer (Ausbilder) oder von Medien durchzuführen sind und den Adressaten zu einem bestimmten Lernziel führen sollen“ (ebd., 206). Eine weitere, leicht andere Definition macht den prozessualen Aspekt von Strategien noch deutlicher. Danach besteht eine „Erziehungsstrategie oder Lehrstrategie [...] in einer Abfolge einzelner Lehrschritte, die vom Lehrer oder von Medien durchgeführt werden und den Adressaten schrittweise zum Ziel führen“ (von Cube 1977, 30). Lehrstrategische Aussagen, die in diesem Sinne „geplante Steuerungsmaßnahmen zum Zwecke der Erreichung eines Lernziels“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 213) beinhalten, erweisen sich „immer als Implikationen: *Wenn* ein gegebenes Lernziel (von bestimmten Adressaten und unter gegebenen Bedingungen) erreicht werden soll, *so* führt diese oder jene Strategie zum Ziel.“ (von Cube 1977, 56). Denkbare Strategien, die entsprechende Implikationen beinhalten, sind für von Cube Kenntnis-, Erkenntnis-, Einstellungs-, Fertigungs- sowie produktive, kreative und kritische Denkstrategien (siehe von Cube <sup>4</sup>1982, 241ff.). Die einzelnen Strategien differenziert er jeweils aus, sodass er zum Beispiel für die Kenntnisstrategien die Strategien der (optimalen) Anordnung von Informationen, der (optimalen) Einordnung von Informationen und der (optimalen) Wiederholung unterscheidet (siehe ebd., 242ff.) oder die Erkenntnisstrategie in die darstellende, genetische und exemplarische Strategie unterteilt (siehe ebd., 270ff.). Diese Strategien werden daraufhin jeweils für sich spezifiziert. So ist eine darstel-

lende Erkenntnisstrategie, wie sie etwa bei der Erklärung eines Zusammenhangs anhand eines Beispiels wirkungsvoll zur Anwendung komme (siehe ebd., 272),

eine Lehrstrategie, die mit größtmöglicher Wahrscheinlichkeit zur Erkenntnis eines Zusammenhangs führt. Das bedeutet, daß der Adressat sich nicht produktiv verhält, sondern nachvollziehend: Er wird so gesteuert, daß er keine Irrwege einschlagen kann, sondern zwangsläufig zu der betreffenden Erkenntnis gelangt. [...] Die darstellende Erkenntnisstrategie muß den zu erkennenden Zusammenhang „deutlich“ machen, „sichtbar“, „einsichtig“ oder „wahrnehmbar“; dieser Prozeß vollzieht sich in zwei Stufen:

1. Stufe: Auswahl und Speicherung der konstituierenden Fakten [...]
2. Stufe: Stringente Anordnung der den Zusammenhang bildenden Fakten. (Ebd., 271f.)

Dieser Komponente der Strategie ordnet von Cube die Disziplin der *Didaktik* zu: Dabei wird vor allem an der zentralen Aufgabe, die er der Didaktik zuspricht, deutlich, dass von Cube an zeitlichen Gesichtspunkten solcher Implikationen gelegen ist. Zur näheren Bestimmung der Didaktik unterscheidet er in Analogie zur Einteilung von zwei grundsätzlich verschiedenen wissenschaftlichen Lagern zwei Auffassungen von Didaktik: „Die eine Gruppe geht von einem auf dem Prinzip der logischen und empirischen Nachprüfbarkeit beruhenden Wissenschaftsbegriff aus und klammert daher (folgerichtig) den Prozeß der Aufstellung von Erziehungszielen aus; die andere Gruppe besteht auf dem Anspruch, Erziehungsziele zu setzen. Die Frage, wie diese Erziehungsziele erreicht werden können, erscheint dann als (zweitrangige) Methodik.“ (von Cube <sup>2</sup>1974, 35) Von Cube vermutet, dass die Differenzen zwischen den beiden Auffassungen darauf beruhen, dass nicht immer klar genug zwischen *Didaktik als (wertfreier) Wissenschaft* und *Didaktik als Teilgebiet einer (normativ bestimmten) Pädagogik* unterschieden werde (siehe von Cube <sup>2</sup>1972, 25); und da er außerdem annimmt, dass die zweite Auffassung dazu führe, dass der Wissenschaftscharakter der Didaktik zugunsten eines gesellschaftlichen oder politischen Anspruchs aufgegeben oder verschleiert werde (siehe von Cube <sup>2</sup>1974, 35), schließt sich von Cube der ersten Auffassung von Didaktik als wertfreier Wissenschaft an.

In einem weiten Sinne ist die Didaktik dann als wertfreie „Wissenschaft von den Eingriffsmöglichkeiten und Konstruktionsmöglichkeiten im Bereich menschlichen Lernens“ (von Cube <sup>2</sup>1968, 186) zu verstehen. In einem engeren Sinne beschäftigt sie sich mit der wissenschaftlichen *Erstellung und Optimierung von Lehrstrategien* (siehe von Cube <sup>4</sup>1982, 213), sodass „Didaktik als Wissenschaft untersucht [...], wie die Lernprozesse von Adressaten zu initiieren und zu steuern sind, um vorgegebene Lernziele in optimaler Weise zu erreichen“ (ebd.). Dabei beziehen sich die Aufgaben „auf die möglichen Kriterien der Optimierung (Zeit, Aufwand etc.), auf Gültigkeitsbereich und Nachweis eines (relativen) Optimums“ (ebd.).

Die Besonderheit der Didaktik bestehe allerdings darin, dass sie sich grundsätzlich von Wirklichkeitswissenschaften unterscheide (siehe ebd., 219); denn die Überprüfung der in der Didaktik getroffenen Aussagen findet „nicht an einer gegebenen Wirklichkeit statt, sondern anhand eines Soll-Wertes; Strategien sind keine Aussagen über eine bestehende Wirklichkeit, sondern Konstruktionen zur Erreichung von Lehrzielen“ (von Cube 1977, 45). Insgesamt handele es sich also bei der Entwicklung von Lehrstrategien um *konstruktive* Akte (siehe von Cube <sup>4</sup>1982, 206). Von Cube bezeichnet die Didaktik deshalb als *konstruktive Wissenschaft* (siehe ebd., 219) bzw. *konstruktive Erziehungswissenschaft* (siehe ebd., 213): Während sich die deskriptiv-erklärenden Wissenschaften und die logisch-empirische Methode der Wissenschaft vorwiegend auf die Probleme einer gegebene-



nen Wirklichkeit bezögen, sodass Beschreibungen und Erklärungen für bestimmte Wirklichkeitsbereiche gegeben würden (siehe von Cube 1977, 61), wendet sich die konstruktive Erziehungswissenschaft „– mit derselben Methode! – den ‚Wie‘-Problemen“ (ebd.) zu. Diese Probleme „zielen auf Planung und Konstruktion, auf Verfahren und Techniken, kurz: auf die Erzeugung von etwas Neuem“ (ebd.; siehe dazu genauer ebd., 62ff.).

In Abgrenzung zu diesem Verständnis von Didaktik benennt von Cube die Aufgabe der Disziplin der *Methodik* (siehe von Cube 1982, 214): Der zentrale Gegenstand von Didaktik als wertfreier, konstruktiver Wissenschaft – das wird aus dem Vorangegangenen deutlich – sind Strategien. Wichtig bei von Cubes Definition dieses Gegenstandes ist das Merkmal der Zielorientierung, sodass sich Strategien (als Konstrukte) zielorientiert optimieren lassen (siehe ebd., 207). Das unterscheidet sie von *Lehrmethoden* bzw. *Methoden*, unter denen von Cube festgelegte Organisations- oder Operationsformen wie Vortrag, Gruppenarbeit, Lehrgespräch, Verstärkung, Rollenspiel etc. versteht (siehe ebd.). Methoden sind für ihn etwas relativ Allgemeines, weil sie nicht auf bestimmte Lernziele gerichtet sind (siehe ebd.): Sie stellten ein abgeschlossenes System festgelegter Steuerungsoptionen dar (siehe von Cube 1977, 35), und sie würden auch nicht explizit vom Lernziel her konzipiert (siehe von Cube 1982, 207). Häufig entstehe eine Methode nämlich „durch die Entwicklung und Fixierung einer Strategie; sie wird [...] von ihrem Ziel abgetrennt und kann dann als Instrument zur Erreichung unterschiedlicher Ziele dienen“ (von Cube 1977, 35). Aus diesem Grund „können Methoden auch nicht optimiert werden (wie sollte man ein Lehrgespräch optimieren?) – es sei denn, sie sind mit einer zielgerichteten Strategie identisch“ (von Cube 1982, 207).

Soll es um die genauere Analyse von Methoden in diesem umgrenzten Sinne gehen, dann ist das für von Cube nicht mehr die Aufgabe der Didaktik, sondern die der *Methodik*. Sie befasst sich mit der „Untersuchung der Lernwirkung von Methoden und Optimierung des Methodeneinsatzes“ (ebd., 214). Diese zunächst widersprüchlich scheinende Forschungsabsicht (Methoden können nicht optimiert werden [siehe ebd., 215]), erklärt sich folgendermaßen: Die Disziplin der Methodik konzentrierte sich entweder auf die Steuerungswirkungen der einzelnen in sich abgeschlossenen Verfahren oder auf das *Verhältnis* von Methoden und Strategien (siehe von Cube 1977, 57). Methoden müssen nämlich „im Zusammenhang mit Strategien eingesetzt oder zu Lehrstrategien spezifiziert werden“ (von Cube 1982, 216). Nun lassen sich aber erstens „bestimmte Methoden nicht für jedes beliebige Lernziel“ (ebd., 214) verwenden, und zweitens „haben Methoden – auch wenn sie nicht zu einem eindeutigen Lernziel führen – doch eine spezifische Wirkung auf Lernprozesse“ (ebd., 215): Die Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Disziplin der Methodik ist es deshalb, „diese Wirkungen zu erforschen. Aufgrund der Methodik können dann die einzelnen Methoden strategisch optimal eingesetzt werden.“ (Ebd., 216) Dadurch ist die Methodik für von Cube selbst keine konstruktive Wissenschaft, sondern steht „im Dienste der Didaktik (als Entwicklung und Optimierung von Lehrstrategien)“ (ebd.).

### Stellglied – Mediendidaktik

Führt der Regler eine Lehrstrategie durch, kommen *personale* oder *apersonale* (*technische*) Medien (siehe von Cube 1980, 121) als *Stellglieder* zum Einsatz<sup>113</sup>. Der Medienbegriff ist dabei im Sinne einer Transmissionstheorie der Kommunikation definiert: „Medien sind Zeichen oder Zeichensysteme, mit denen ein Sender eine Nachricht an einen (potentiellen) Empfänger verwirklicht, oder, wie man auch sagen kann: codiert. Ohne Sender gibt es keine Nachricht, ohne Nachricht kein Medium.“ (von Cube 1982, 207) Von Cube unterscheidet „exakt zwischen Medien als Zeichen (Bild, Text etc.) und den physikalischen Trägern dieser Medien (Tafel, Folie etc.)“ (ebd.). Diese Differenz sei insofern bedeutsam, weil der Adressat durch die Medien, nicht aber durch die Träger gesteuert werde (siehe ebd.). Neben den Zeichenträgern teilt von Cube Medien nach *Sinneskanälen* (z.B. optische und akustische) und *Zeichentypen* (Bilder und Symbole)<sup>114</sup> ein (siehe ebd., 208 und dazu genauer ebd., 311ff.). Im Zusammenhang mit lehrstrategischen Überlegungen sei es darüber hinaus wichtig, zwischen *Medien* und *curricularen Medien* zu unterscheiden (siehe ebd., 208); denn bei „diesen handelt es sich um fertige Steuerungseinheiten, d.h. um Teilstücke einer bereits codierten Lehrstrategie“ (ebd.).

Medien sind spezifischer Gegenstand der Disziplin der *Mediendidaktik*: Sie ist mit der Untersuchung der Lernwirkung von Medien und Optimierung des Medieneinsatzes betraut (siehe ebd., 216). Die genaueren Aufgaben der Mediendidaktik trennt von Cube voneinander, je nachdem, ob sie sich auf Medien oder curriculare Medien richtet. Im ersten Fall (Medien als Gegenstand) bestimmt von Cube Mediendidaktik als „Wissenschaft von der Lernwirkung von Medien und der (dadurch möglichen) optimalen Codierung von Nachrichten“ (ebd.). Wie optimal eine Codierung ist, bemisst sich für von Cube daran, ob die Nachricht nicht nur richtig übermittelt werde, sondern auch möglichst rasch und sicher decodiert werden könne (siehe ebd.). Im zweiten Fall (curriculare Medien als Gegenstand) würde die Mediendidaktik curriculare Medien auf die darin enthaltenen Lehrstrategien und deren schon erfolgte Codierungen sowie auf die (daraus resultierende) Lernwirkung dieser Medien auf unterschiedliche Adressaten analysieren (siehe ebd., 216f.).

### Regelobjekt – Lernpsychologie, Sozialisationsforschung

Für die Bezeichnung des *Regelungsobjekts* der Erziehung oder Ausbildung wählt von Cube den allgemeinen Begriff *Adressat*, weil er gebräuchliche Ausdrücke wie Kind, Jugendlichen, Schüler, Auszubildender, aber auch Erwachsener umfasse (siehe von Cube 1982, 208). Dabei sei der Adressat in der kybernetischen Pädagogik – wie überhaupt in kritisch-rationaler Sicht – nicht der „ganze Mensch“, sondern vielmehr eine *Rolle*, die dem Menschen zugewiesen werden könne (Schülerrolle), oder die er selbst übernehmen möch-

<sup>113</sup> „Personal ist ein Medium dann, wenn der Erzieher oder Ausbilder selbst der Träger der Steuerung ist; technisch ist ein Medium dann, wenn die Steuerung an technische Träger (im weitesten Sinne) gebunden ist.“ (von Cube 1980, 121)

<sup>114</sup> Die Grundlage der Unterscheidung von Zeichentypen ist eine Abbildtheorie der Wahrheit. „Bilder (Ikone) und abstrakte Zeichen (Symbole)“ (von Cube 1982, 208) werden anhand ihrer Nähe zum realen Gegenstand eingeteilt: „Ein Ikon kann ein Realbild sein, es kann aber auch nur Teile des bezeichneten Objektes darstellen, z.B. Umriß oder Struktur. In jedem Fall hat ein Ikon eine erkennbare Übereinstimmung mit dem bezeichneten Objekt. Ein Symbol ist ein Zeichen, das man für abstrakte Objekte (Begriffe, Zusammenhänge, Gedanken etc.) verwendet; es kann nur dann als Medium herangezogen werden, wenn eine Verabredung über die Bedeutung vorliegt. So werden etwa Buchstaben, Ziffern oder andere Symbole in den einzelnen Gesellschaften verabredet und gelehrt.“ (Ebd.)

te (Weiterbildung) (siehe ebd.). Diese Einschränkung macht deutlich, dass von Cube darauf zielt, die spezifische Funktion des Adressaten innerhalb der Prozessstruktur des Regelkreises zu bestimmen.

Als Bezugsdisziplinen, die für die Untersuchung des Adressaten verantwortlich zeichnen, nennt von Cube die *Lern- und Entwicklungspsychologie* und die *Sozialisationsforschung*: Die Lernpsychologie widme sich der Erforschung des Phänomens Lernen (siehe ebd., 217), also der Feststellung und Erklärung vorhandener Gesetzmäßigkeiten des Verhaltens (siehe von Cube 1977, 38), wozu insbesondere auch die Messung des Lernzustandes durch Tests und andere Verfahren gehöre (siehe von Cube <sup>4</sup>1982, 217). Letzteres sei die Aufgabe der Testpsychologie als spezieller Disziplin der Psychologie (siehe ebd.), wobei die Gesetze der Entwicklung der Lern- und Denkfähigkeit (siehe von Cube 1977, 38) in den Verantwortungsbereich der Entwicklungspsychologie fallen würden.

Die Sozialisationsforschung kümmerge sich vor allem um die Untersuchung der sozialen Umwelteinflüsse auf den Adressaten (siehe von Cube <sup>4</sup>1982, 217), die ungesteuertes Lernen bedingen (siehe von Cube 1977, 18). Diese Einflüsse bündelt von Cube im Begriff der Sozialisation: „Unter Sozialisation versteht man das Zusammenwirken sämtlicher Einflüsse der sozialen Umwelt auf den einzelnen: Sprache, Sitten, Einstellungen, Erziehung, Unterricht – vermittelt durch Familie, Schule, ‚Straße‘, Massenmedien etc.“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 217) Je nach eingenommener Perspektive, lässt sich eine so verstandene Sozialisation zweifach vom Begriff der Erziehung abgrenzen: „Vom außenstehenden Beobachter her gesehen ist Sozialisation das obengenannte Zusammenwirken sämtlicher Faktoren der Umwelt, also auch sämtlicher Erziehungsprozesse; vom (absichtlich) Erziehenden her ist Sozialisation eine zu untersuchende Randbedingung der Erziehung“ (ebd.). Die Sozialisationsforschung sei eine *analytische Wissenschaft* (siehe ebd., 218) und eine *Wirklichkeitswissenschaft* (siehe von Cube 1977, 60), die als soziologische Disziplin (siehe von Cube <sup>4</sup>1982, 218) allgemeine und überprüfbare Aussagen über die Auswirkungen der sozialen Umwelt treffe (siehe ebd., 217). Gehe es dabei um die Untersuchung der Bedingungen, die speziell für Erziehung und Ausbildung relevant seien, handele es sich um die Disziplin der pädagogischen Soziologie (siehe ebd., 218).

#### *Messfühler – Lern- bzw. Testpsychologie*

Die *Messfühler* haben in der Erziehung und Ausbildung die Funktion der Lernkontrolle, wobei ihre Aufgabe darin bestehe, den jeweiligen Lernzustand des Adressaten möglichst rasch und exakt festzustellen (siehe von Cube <sup>4</sup>1982, 23). Diese Feststellung sei notwendig, weil die jeweils neuen Strategien und Techniken der Lernsteuerung auf dem jeweiligen Ist-Wert beruhen würden (siehe ebd., 209). Zudem sei sie die Voraussetzung für einen Ist-Soll-Vergleich. Gebe es nämlich Abweichungen des festgestellten Ist-Wertes zum Soll-Wert, beginne ein neuer Regelungsprozess (siehe ebd., 23).

Wie oben angedeutet, sind die Messfühler Gegenstand der *Lern- bzw. Testpsychologie*: Dass sie einer besonderen Bezugswissenschaft bedürfen, resultiert aus der lerntheoretischen Auffassung, dass oft nur Symptome eines Lernzustandes in Erscheinung träten, weshalb der Lehrer (Ausbilder) darauf angewiesen sei, aus dem beobachteten Verhalten auf den Lernzustand zu schließen (siehe ebd.). Die Testpsychologie könne hierbei entsprechende Hilfen bereitstellen, wobei auch ihr mit Blick auf die Einteilung der Lernziele in kognitive, affektive und psychomotorische (siehe ebd., 209) unterschiedlich exakte Rückschlussmöglichkeiten zur Verfügung stünden: „Kognitive Lernziele lassen sich verhältnis-



mäßig einfach überprüfen (man denke etwa an ‚abfragbares Wissen‘); affektive Lernziele lassen sich nur ungenau oder auch gar nicht überprüfen (man denke an mehrdeutige Gefühlsäußerungen wie Lachen oder Weinen, oder an verbale Täuschungen); psychomotorische Lernziele lassen sich am genauesten überprüfen (man denke etwa an die Fertigkeit des Schreibmaschinenschreibens o.ä.).“ (Ebd.)

### *Regelkreis – Unterrichtsplanung*

Wird der beschriebene Regelkreis als Ganzes in seiner Funktion für die Planung von Unterricht zum Gegenstand einer Wissenschaft gemacht, dann geschieht das in der *Unterrichtsplanungswissenschaft*, die sich mit der Planung rückgekoppelter Lehrsysteme befasst (siehe von Cube <sup>4</sup>1982, 218): Sie bezieht sich auf die Unterrichtsplanung verstanden als „die Erstellung eines Lehrsystems für die Durchführung von Unterricht in der Abfolge Lernziel, Lehrstrategie, Medieneinsatz, Rückkopplung mit Lernkontrollen“ (ebd.). Mögliche Forschungen zielten zum Beispiel darauf herauszufinden, in welcher Weise didaktische Situationen auszuwählen oder Rückkopplungen zu geben seien (siehe ebd.). Außerdem gehöre zur Aufgabe einer Planungswissenschaft die Beantwortung der Frage, ob und gegebenenfalls welche Planungsmodelle für welche Ziele, Adressaten und Bedingungen effektiv seien (siehe ebd.). Dass von Cube nur von potenziellen Forschungen spricht, liegt daran, dass die Unterrichtsplanung seiner Einschätzung nach bisher keinen wissenschaftlichen Status erreicht habe: „Die Unterrichtsplanung stützt sich zwar auf Ergebnisse der Erziehungswissenschaft (und anderer Wissenschaften), sie scheint jedoch (noch) nicht selbst das Stadium einer wissenschaftlichen Disziplin (im Sinne des Kritischen Rationalismus) erreicht zu haben“ (ebd., 347).

### **2.1.4 Das Verständnis von kybernetischer Erziehungswissenschaft als Prozessforschung**

#### *(Gleichzeitigkeit und zeitliche Abfolge)*

Auf der Grundlage der vorangegangenen Darstellung der Komponenten des Regelkreises und der Liste möglicher erziehungswissenschaftlicher Disziplinen (siehe von Cube 1977, 55) können nun folgende Schlüsse gezogen werden:

- Von dieser Liste gehören zur Erziehungs- bzw. Ausbildungswissenschaft (die zweite Bezeichnung bevorzugt von Cube, wenn die Lernziele vorwiegend dem kognitiven oder psychomotorischen Bereich angehörten [siehe von Cube <sup>4</sup>1982, 219]) *nur* die Didaktik, die Methodik, die Mediendidaktik und die Unterrichtsplanung. Die Analyse von Lernzielen (Soziologie bzw. Politologie oder Rechtswissenschaft), des Lernverhaltens und der Lernkontrolle (Psychologie) sowie die Sozialisation (Soziologie) zählen nicht dazu. Von Cube verwendet den Begriff *Erziehungswissenschaft* deshalb als Oberbegriff der vier Disziplinen (Didaktik, Methodik, Mediendidaktik und Unterrichtsplanung) (siehe ebd.).
- Der gesamte Gegenstandsbereich der so bestimmten Erziehungswissenschaft liegt im *Prozess der Erziehung oder Ausbildung als Regelungsprozess* (siehe ebd.), der als Regelkreis dargestellt wird. Die Erziehungs- bzw. Ausbildungswissenschaft ist damit im Kern *Prozessforschung*. Die weitere Tatsache, dass im Rahmen der allgemeinen Erziehungswissenschaft durch die Anwendung kybernetischer Modelle und Methoden (siehe ebd., 220) Aussagen über diesen Regelungsprozess getroffen werden, führt von Cube dazu, von *kybernetischer Erziehungswissenschaft* bzw. *Pädagogik* zu sprechen (er

verwendet die Begriffe synonym; siehe von Cube 1977, 73f.). Kybernetische Erziehungswissenschaft ist „das System wissenschaftlicher Aussagen, das durch die Anwendung kybernetischer Methoden und Modelle auf den Gegenstandsbereich der Erziehung (Ausbildung) zustande kommt“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 220).

- Der spezifische Beitrag der Didaktik als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin bestehe in der Erstellung und Optimierung von Lehrstrategien (siehe ebd., 213). Deshalb sei die Didaktik als konstruktive Wissenschaft aufzufassen (siehe ebd.). Im Zusammenhang mit der kybernetischen Erziehungswissenschaft versteht von Cube unter *kybernetisch-informationstheoretischer Didaktik*<sup>115</sup> „das System wissenschaftlicher Aussagen, das durch die Anwendung kybernetischer Methoden und Modelle auf die Entwicklung und Optimierung von Lehrstrategien zustande kommt“<sup>116</sup> (ebd., 222).
- Die Untersuchungsergebnisse zu den Komponenten des Regelkreises aus den Teildisziplinen werden in der Unterrichtsplanung zusammengeführt. Dabei verwendet die *kybernetische Unterrichtsplanung* zum einen das Regelkreismodell zur Aufstellung eines formalen Verlaufsplans für den Unterricht, zum anderen die Ergebnisse der kybernetischen Didaktik, Methodik und Mediendidaktik (siehe ebd.). Dadurch soll sie ein adäquates Planungsschema und eine systematische Zuordnung von (optimalen) Lehrstrategien zu Lernzielen und von Medien zu Lehrstrategien liefern (siehe ebd.). Die zeitlichen Ordnungsaufgaben der unterrichtlichen Kommunikation, die von Cube dabei in der kybernetischen Unterrichtsplanung benennt, werden im folgenden Abschnitt genauer beschrieben.

## 2.1.5 Unterrichtsplanung im Sinne

### kybernetisch-informationstheoretischer Didaktik

(Gleichzeitigkeit und zeitliche Abfolge, Abfolge von Kommunikationsbeiträgen [Lehr-Lernhandlungen], Methoden, Artikulation, Zielbestimmung, [Anordnung von Themen bzw. thematischen Aspekten])

Die kybernetische Unterrichtsplanung richtet sich auf den *Unterricht* im oben bestimmten Sinne (siehe Teil IV, Kapitel 2.1.3) als „speziellen Regelungsprozeß: Ein Adressat (oder mehrere Adressaten) wird (werden) zu einem vorgegebenen kognitiven oder psychomotorischen Lernziel gesteuert“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 344). Dabei könne Unterricht (im Unterschied zur Ausbildung) als ein *relativ kurzfristiger Prozess* (siehe ebd.) aufgefasst und zwischen einem *rückgekoppelten* und einem *nicht-rückgekoppelten Unterricht* unter-  
 schiede-

<sup>115</sup> Der Zusatz *informationstheoretisch* erklärt sich dabei aus von Cubes Bezugnahme auf die Informationstheorie als Grundlage seiner Redundanztheorie des Lernens bzw. der Didaktik. Letztere definiert von Cube als „die mit informationstheoretischen Methoden arbeitende Disziplin der Optimierung von Lehrstrategien, d.h. der Konstruktion maximaler didaktischer Redundanz“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 223). Weil sich die informationstheoretischen Überlegungen allerdings auf das psychische System beziehen, gehe ich hier nicht weiter auf sie ein (siehe zu den informationstheoretischen Grundlagen zum Beispiel von Cube <sup>4</sup>1982, 77ff.; zur Redundanztheorie des Lernens ebd., 103ff. und zur Redundanztheorie der Didaktik ebd., 227ff.).

<sup>116</sup> Siehe für eine entsprechende Definition der kybernetischen Methodik und Mediendidaktik von Cube <sup>4</sup>1982, 222. Die Auffassung, dass „die kybernetische Didaktik einen Teilbereich der kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft“ (von Cube <sup>12</sup>2006, 68) darstellt, entspricht dabei von Cubes späterem Verständnis der Didaktik: „Im Gegensatz zu früher bin ich heute der Auffassung, daß die Anwendung spezieller (logisch-empirischer) Methoden auf denselben Gegenstandsbereich keine eigene Disziplin begründet; ich möchte daher – statt von kybernetischer Didaktik – von der Anwendung kybernetischer Methoden in der Erziehungswissenschaft oder Ausbildungswissenschaft sprechen.“ (Ebd.)

den<sup>117</sup> (ebd., 345) werden. Da von Cube das *Planen* allgemein als Treffen von Vorentscheidungen (siehe ebd., 341) definiert, geht es bei der *Unterrichtsplanung* als „spezieller Fall von Planung [...] um Vorentscheidungen über Ziele und Ablauf von Unterricht“ (ebd., 345). Je nach dem Grad der Festlegung von Entscheidungen lasse sich auf einem Kontinuum zwischen dem *vollständig ungeplanten* und dem *vollständig geplanten* Unterricht differenzieren (siehe ebd., 346): Bei der vollständigen Planung würden sämtliche Entscheidungen vorher getroffen, der Prozeß sei vorentschieden, und es bliebe keine Entscheidung mehr während der Durchführung des Prozesses (siehe ebd., 343). Darüber hinaus unterscheidet von Cube „zwischen Zielplanung und Zielerreichungsplanung [...] Die Vorentscheidungen im Bereich der Ziele sind immer subjektive Wertentscheidungen; Vorentscheidungen im Bereich der Zielerreichung sind demgegenüber zweckrational. [...] Dementsprechend kann man bei der Zielplanung von einer Festlegung von Forderungen (Soll-Werten) sprechen, bei der Zielerreichungsplanung von einer Festlegung von durchzuführenden Maßnahmen.“ (Ebd., 342f.)

Bezogen auf die vorangegangene Darstellung der wissenschaftlichen und kybernetischen Grundlagen der kybernetischen Didaktik, lässt sich nun noch deutlicher herausstellen, warum es in der kybernetischen Unterrichtsplanung hauptsächlich um *prozessuale* (und damit *zeitliche*) *Ordnungsentscheidungen* für die Konkretisierung der Regelkreisstruktur in Unterrichtssituationen geht. Die Gründe dafür liegen a) im spezifischen Beitrag der kybernetischen Erziehungswissenschaft zur Unterrichtsplanung und b) im fünfschrittigen Prozess der Unterrichtsplanung:

- a) *Der Beitrag der kybernetischen Erziehungswissenschaft zur Unterrichtsplanung:* Von Cube nimmt an, dass sich der Regelkreis nicht nur zur angemessenen Beschreibung von Erziehungs-, Ausbildungs- oder Unterrichtsprozessen eigne, sondern auch gleichzeitig als allgemeines Planungsschema, weil er den Unterricht als *Prozess* beschreibe und damit auch ein *prozessuales* Planungsschema liefere (siehe ebd., 348); und da sich der Regelkreis nicht nur für die Gesamt-, sondern auch die Detailplanung verwenden lässt, fokussiert die Unterrichtsplanung immer eine Abfolge von Regelungsprozessen (siehe ebd.). Sämtliche zu treffende Entscheidungen innerhalb der Unterrichtsplanung sind deshalb *prinzipiell prozessbezogene* Entscheidungen. Diese Einschätzung wird auch dadurch gestützt – das ergibt sich aus dem didaktischen Aspekt der Unterrichtsplanung –, dass (optimierte) Lehrstrategien als auf bestimmte Lehrziele gerichtete Abfolge von Steuerungsmaßen (siehe ebd.) einen zentralen Entscheidungsbereich einnehmen. Gleiches gilt – das folgt aus dem mediendidaktischen Aspekt – für den gezielten Medieneinsatz, dessen Planung eine eindeutige Richtung habe (siehe ebd., 349): „Lehrstrategie (als Abfolge von Nachrichten), Medien (als Codierung von Nachrichten), Medienträger (Lehrer oder technische Geräte), Lernkontrolle.“ (Ebd.)
- b) *Der fünfschrittige Prozess der Unterrichtsplanung:* Anders als Klafki, der sowohl in der didaktischen Analyse als auch bei der Unterrichtsplanung im kritisch-konstruktiven Sinne konkrete Planungsfragen formuliert (siehe Teil IV, Kapitel 1.1.5 und 1.3.5), benennt von Cube abstrakte Planungsbereiche (Ziel-, Strategie-, Medien-, Kontroll- und Verlaufsplanung). Diese Bereiche beziehen sich auf die Komponenten des Regelkreises, sodass sie ihre jeweilige Bedeutung erst im Zusammenhang mit den weiteren

<sup>117</sup> Rückkopplung bedeutet die „Feststellung eines Ist-Wertes mit anschließender Steuerung“ (von Cube 1982, 344).



Bereichen gewinnen. Um die unterrichtliche Kommunikation im Sinne eines Regelungsprozesses zeitlich zu ordnen, müssen die Entscheidungen innerhalb der Planungsbereiche in einem fünfschrittigen Prozess getroffen werden, durch den die *formale Planung* (siehe ebd., 350) der Prozessstruktur des unterrichtlichen Regelkreises geleistet wird. Dieser Planungsprozess besteht aus der Ziel-, Strategie-, Medien-, Kontroll- und Verlaufsplanung (siehe ebd., 349f.).

*Zielplanung:* Die Voraussetzung der Zielplanung seien Entscheidungsspielräume, innerhalb derer *Urentscheidungen* getroffen werden könnten (siehe ebd., 351). Zur Ermittlung der Grenzen dieses Raumes finde zunächst eine *Bedingungsanalyse* statt, die die Zielvorgaben, Adressaten und Realisationsmöglichkeiten<sup>118</sup> umfasse (siehe von Cube<sup>4</sup>1982, 352). Auf diese Analyse hin müsse (durch eine politische Entscheidung) das *Subjekt der Zielplanung* (siehe ebd.) festgelegt werden, also „wer die Zielentscheidungen treffen soll“ (ebd.). Dazu gehöre auch die Festlegung des Umfangs der Vorentscheidungen und die Klärung der Frage, wer die spontanen Entscheidungen treffen solle (siehe ebd.). Ferner müsse für Transparenz der Zielentscheidungen gesorgt werden (siehe ebd., 353), und zwar dadurch, „daß eine Entscheidung in ein Netz nachvollziehbarer Operationen eingebaut wird“ (ebd.). Diese Operationen betreffen einerseits die *Begründung*, also die Zurückführung von Entscheidungen „mit Hilfe logischer Regeln auf nicht weiter zurückführbare Axiome“<sup>119</sup> (ebd.) und andererseits die Betrachtung der *Konsequenz* von Entscheidungen, also deren (logisch) ableitbare Folgen (siehe ebd.). Da allerdings eine Begründung in diesem Sinne allein nicht ausreiche, weil die Rechtfertigung der Gründe fehle, bedürfe es schließlich einer *Legitimation der Zielentscheidungen* (siehe ebd., 354). Sie sei *Begründung und Bekenntnis*; denn eine Begründung (im Sinne der logischen Zurückführung auf Axiome) könne von jedem Menschen nachvollzogen werden; die Bewertung der Axiome selbst sei demgegenüber ein (subjektives) Bekenntnis (siehe ebd.).

*Strategieplanung:* Von Cube geht davon aus, dass „sich jede Strategie unmittelbar auf den beiden Instanzen Soll-Wert und Ist-Wert aufbaut“ (ebd., 357). Um die Strategieplanung vorzubereiten, müssen deshalb zunächst eine „Zielanalyse“ und „Ist-Wert-Analyse der Adressaten“ (ebd.) vorgenommen werden: „Bei der Zielanalyse geht es nicht (mehr) um die Zielentscheidungen mit Begründung, Transparenz, Legitimation und auch nicht (mehr) um die Bedingung der (potentiellen) Erreichbarkeit, sondern um die speziellen Konsequenzen für die Teilziele.“ (Ebd., 357f.) Dabei spricht von Cube

<sup>118</sup> Zur Erläuterung zitiere ich von Cube ausführlicher: „Die Zielvorgaben können mehr oder weniger eng sein; der weiteste Rahmen besteht in der Rechtsordnung, der engste in zwei vorgegebenen Alternativen. Dazwischen liegen Inhaltsvorgaben (Themen), Richtziele usw. Zu den Zielbedingungen gehören auch Zeitvorgaben, die wiederum mehr oder weniger genau angegeben sein können. Die Adressatenanalyse bezieht sich auf allgemeine Charakteristika der Adressaten (Alter, Geschlecht, Sozialisation etc.) und auf die spezielle Unterrichtssituation (Fähigkeiten, Vorkenntnisse, Interessen etc.). Zweck der Adressatenanalyse ist die Begrenzung des Entscheidungsspielraumes unter dem Aspekt der potentiellen Erreichbarkeit der Ziele. Die Bedingungen bezüglich der Durchführung betreffen Geräte, Räume, Mittel aller Art. Schließlich sollen ja nur solche Vorentscheidungen getroffen werden, die potentiell realisierbar sind.“ (von Cube<sup>4</sup>1982, 353)

<sup>119</sup> An dieser Stelle macht von Cube noch einmal deutlich, dass der Begründungszusammenhang nicht die Merkmale einer Wissenschaft besitze: „Das Axiomensystem bezieht seine Gültigkeit nicht durch empirische Bewährung wie eine Wirklichkeitswissenschaft; es handelt es sich auch nicht um ein formales System wie in der Mathematik, da die Axiome per definitionum reale, politische oder moralische Entscheidungen darstellen; die Gültigkeit der Axiome besteht allein in dem subjektiven Bekenntnis zu diesen.“ (von Cube<sup>4</sup>1982, 353)

Teilzielen eine Prozessfunktion zu, denn sie bezögen sich auf ein im Rahmen des Gesamtzieles notwendiges Verhalten – sofern es nicht vom Adressaten schon ausgeübt werden könne (siehe ebd., 357). Teilziele ließen sich also immer nur im Vergleich der (logischen) Zielkonsequenzen mit dem bereits vorhandenen Lernzustand der Adressaten ermitteln (siehe ebd., 358). Unter anderem über diesen Zustand gibt die Ist-Wert-Analyse der Adressaten Aufschluss.

Auf diese Analysen hin findet dann die Strategieplanung in drei Teilschritten statt: *Ers- tens* müssen die „sich aus der Zielanalyse und Ist-Wert-Analyse der Adressaten er- gebenden Teilziele [...] in eine strategische und zeitliche Ordnung gebracht werden“ (ebd.). *Zweitens* müssen entsprechende Lehrstrategien ausgewählt und entwickelt werden. Dafür stellt die Didaktik Kenntnis-, Erkenntnis-, Einstellungs- und Fertigungsstrategien sowie Strategien für die produktive, kreative und kritische Denkfähigkeit zur Auswahl bereit (siehe dazu genauer ebd., 241ff.). Entwicklungsbedarf dieser Strategien besteht dabei aus einem doppelten Grund: Zum einen gälten die Strategien zwar grund- sätzlich für jeden Inhalt, im konkreten Fall müssten sie jedoch adaptiert und modifiziert werden (siehe ebd., 359). Zum anderen sei nicht ohne weiteres gesichert, dass eine Kombination bestimmter Lernziele auch durch eine entsprechende Kombination von Strategien (optimal) erreicht werde (siehe ebd.). *Drittens* müsse eine Methodenplanung als Teil der Strategieplanung vorgenommen werden (siehe ebd.). Dabei determiniere die Entscheidung für eine bestimmte Lehrstrategie zwar nicht die Auswahl der Metho- den, sie enge jedoch den Entscheidungsspielraum ein (siehe ebd.; siehe zu den Lehrstra- tegien genauer ebd., 241ff. oder 1977, 104ff.).

*Medienplanung:* Auch die Medienplanung beruht auf zwei Bedingungsanalysen, in de- nen der Lehrer bzw. Ausbilder „das Zeichenrepertoire der Adressaten ermitteln und die technischen Möglichkeiten“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 362) feststellen muss. Daraufhin kann dann zum Beispiel entschieden werden, ob es personale oder technische Träger geben soll, welche Codierung ausreicht bzw. welcher technische Aufwand betrieben werden muss, welcher Grad an Visualisierung (Umcodierung von Nachrichten durch Medien geringerer Abstraktion [siehe ebd.]) notwendig ist und ob curriculare Medien eingesetzt werden können/sollen (siehe ebd.).

*Kontrollplanung:* Die Kontrollplanung ist in einem rückgekoppelten Unterricht uner- lässlich (siehe ebd., 364). Anders als in einem nichtrückgekoppelten Unterricht (zum Beispiel bei einem alleinigen Vortrag ohne anschließende Diskussion [siehe ebd.]) müssen dort nämlich *Kontrollstationen* oder *didaktische Stationen* (siehe ebd.) be- stimmt werden. Dadurch finde dann eine Rückkopplung in dem Sinne statt, dass der Ist-Wert des Adressaten im Anschluss an eine Steuerungsoperation festgestellt und der Adressat dann von diesem Ist-Wert aus (u.U. mit Hilfe mehrerer Steuerungsoperationen) zu der vorgesehenen Station geführt werde (siehe ebd.). Im Unterschied zu einem Teilziel, das ein aus der Zielanalyse und der Ist-Wert-Analyse der Adressaten notwen- dig folgendes Verhalten beschreibe, sei eine didaktische Situation also eine auf dem gewählten Weg liegende Kontrollstation (siehe ebd.). Von Cube nennt vier Anforde- rungen an diese Stationen: 1. Da die Überprüfung von Teilzielen häufig besonders wichtig sei, sollten sie zu didaktischen Stationen gemacht werden (siehe ebd., 365). 2. Je höher die Eigenaktivität der Adressaten sei, desto höher könnten die Abweichun- gen von den gewählten Strategien sein, sodass relativ viele didaktische Situationen er- forderlich seien (siehe ebd.). 3. Für den Fall, dass die Lernzeit vorgegeben sei, müsse

der Zeitaufwand didaktischer Situationen bei deren Festlegung berücksichtigt werden (siehe ebd., 362). 4. Komme eine neue Strategie zum Einsatz oder finde ein Methodenwechsel statt, biete sich eine (kurze) Überprüfung an (siehe ebd., 365).

*Verlaufsplanung:* Besonders am letzten Schritt der Unterrichtsplanung wird deutlich, dass sie insgesamt auf die Bestimmung der Komponenten des Unterrichts im Zusammenhang der unterrichtlichen Prozessstruktur des Regelkreises zielt. Nachdem nämlich die einzelnen Instanzen (Lernziele [mit Teilzielen], Lehrstrategien [mit Methoden], Medien [mit Trägern], didaktische Stationen [mit Kontrollverfahren] [siehe ebd., 366]) konkretisiert wurden, schließt sich die Verlaufsplanung an. Dabei ergibt sich der Verlaufsplan „durch das ‚Aufschneiden‘ des Regelkreises beim Beginn der Steuerungsphase“ (ebd.). Für diese Phase wird zunächst festgelegt, welche *Information* durch Methoden und Medien gegeben werden und durch welche *Aufforderung* (Frage, Impuls, Anweisung etc.; siehe ebd.) auf die jeweilige Information aufmerksam gemacht werden soll. Jeder Steuerungsphase wird daraufhin das vorhergesehene *Adressatenverhalten* („Das richtige Verhalten [die richtige Antwort, die richtig durchgeführte Fertigkeit] und zwei besonders häufig auftretende Fehler.“ [Ebd.]) sowie das entsprechend vorgesehene *Lehrer- bzw. Ausbilderverhalten* zugeordnet (Es „besteht im Falle der richtigen Antwort in einer Bestätigung [einer Bekräftigung, einem Lob], im Falle eines Fehlers in einer speziellen, erklärenden und korrigierenden Steuerung“ [ebd.]). Um dann die jeweilige *didaktische Situation* als erreicht betrachten zu können, müsse eine *Lernkontrolle* eingeplant werden. Sie könne unterschiedlich ausführlich ausfallen und aus Abfragen, aus der Durchführung einer Fertigkeit, eines Transfers etc. bestehen<sup>120</sup> (siehe ebd.).

## 2.2 Analyse der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik als erster prototypischer Theorie zur zeitlichen Ordnung des Unterrichts

Auf die Beschreibung der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik hin folgt nun ihre Analyse unter den entsprechenden Leitfragen. Die Grundlage dieser Fragen liegt in Luhmanns Annahme der *Temporalisierung der Komplexität* von Systemen (siehe Teil III, Kapitel 1.3). Diese Temporalisierung besteht in der „Anpassung des Systems an die Irreversibilität der Zeit“ (Luhmann 2002c, 77) und führt „zu einer selektiven Ordnung der Verknüpfungen der Elemente im zeitlichen Nacheinander“ (ebd.). Theorien zur zeitlichen Ordnung des Unterrichts, so die weiterführende Annahme, legen ihren Schwerpunkt auf dieses zeitliche Nacheinander der Elemente der unterrichtlichen Kommunikation und damit auf die Beschreibung und Planung ihres *Ablaufs*. An der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik wird dieser Schwerpunkt prototypisch deutlich.

<sup>120</sup> Derartige Verlaufspläne sind die Grundlage für die Durchführung durch den Lehrer, die teilweise Durchführung durch ein Lehrprogramm oder die vollständige Durchführung durch ein Lehrprogramm (siehe von Cube 1982, 366ff.). Gerade solche vollautomatischen Lehrsysteme „ohne Mitwirkung des Lehrers“ (ebd., 376), sogenannte *didaktische Automationen* (zu denen zum Beispiel der programmierte Unterricht zählt [siehe ebd., 376ff.]), bilden dabei einen wichtigen Forschungsbereich der kybernetischen Erziehungswissenschaft (siehe zum Beispiel ebd., 30f., 220).



### **Gleichzeitigkeit und zeitliche Abfolge**

*Liegt der Schwerpunkt der Überlegungen der jeweiligen didaktischen Theorie eher auf der Gleichzeitigkeit des kommunikativen Geschehens (Indifferenz gegenüber der Abfolge) oder eher auf der Abfolge der unterrichtlichen Kommunikation?*

Der Anlass dieser Frage ist Luhmanns Feststellung, dass Kommunikation als Operation Zeit brauche, „um Kommunikationen an Kommunikationen anschließen zu können“ (Luhmann 1998, 83). Deshalb zielt diese Frage darauf festzustellen, ob eher die gleichzeitige Anordnung von Elementen der unterrichtlichen Kommunikation (synchrone Perspektive) oder vielmehr ihre Serialität bzw. ihr zeitliches Nacheinander (diachrone Perspektive) fokussiert wird.

Der zentrale Gegenstand der kybernetischen Erziehungswissenschaft besteht in der „Erziehung und Ausbildung als Regelung“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 221). Der Regelungsvorgang wird dabei in der Form eines kybernetischen Regelkreises modelliert, der grundsätzlich die Funktionsweise, die formale *Prozessstruktur* mechanischer und organischer Systeme beschreibt. Der Regelkreis der Erziehung und Ausbildung stellt eine Konkretisierung dieser abstrakten Beschreibung für den Bereich der Erziehung dar und beinhaltet Lernziele als Soll-Werte, planende Erzieher und Ausbilder als Regler usw. (siehe ebd., 204). Auch wenn von Cube zur eigenständigen Untersuchung der einzelnen Komponenten jeweils spezifische (erziehungswissenschaftliche) Disziplinen benennt (die Lernzielanalyse, die Didaktik, die Methodik usw.), sind ihre Ergebnisse allerdings nur *im Zusammenhang* für die Aufklärung der Prozessstruktur des Regelungsvorgangs bedeutsam. Die *gesamte Perspektive* der kybernetischen Erziehungswissenschaft – und damit auch der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik als Teildisziplin – ist also *diachron*, weil sie den „Prozeß der Erziehung oder Ausbildung als Regelungsprozeß“ (ebd., 203) beschreibt und ihn als *Regelkreis* darstellt (siehe ebd.). Aus dieser Perspektive resultieren alle weiteren Überlegungen zur Konstruktion (konstruktive Erziehungswissenschaft) der Abfolge der unterrichtlichen Kommunikation in der Form des Regelkreises.

### **Anordnung von Themen bzw. thematischen Aspekten**

*Welche Arten von Abfolgen der Themen bzw. thematischen Elemente werden in der jeweiligen Theorie beschrieben?*

Bei dieser Frage geht es darum zu prüfen, ob in der Theorie Hinweise darauf gegeben werden, wie thematische Elemente so angeordnet werden können, dass sie – unter Berücksichtigung des faktischen Zwangs zur Serialität der Beiträge in der unterrichtlichen Kommunikation – zu Sinn-Ereignissen werden. Als mögliche Anordnungen, aus denen heraus einzelne Elemente ihre Bedeutung gewinnen können, sind eine Sachlogik und eine didaktische Logik denkbar.

Auf die besonderen Gegenstände und Erkenntnisse – und damit auch Probleme der Abfolge von spezifischen thematischen Elementen – der genannten (erziehungswissenschaftlichen) Bezugsdisziplinen von Cubes (Lernzielanalyse, Didaktik, Methodik, Mediendidaktik, Lernpsychologie, Sozialisationsforschung, Lern- bzw. Testtheorie und Unterrichtsplanung) bin ich nur in Andeutung eingegangen. Insgesamt lag der Schwerpunkt der Darstellung nämlich auf der Prozessstruktur des Regelkreises. Dabei scheint die Frage nach der Anordnung thematischer Elemente keine Rolle zu spielen. Bei einer genaueren Betrachtung der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik zeigt sich aber, dass hiermit eines der zentralen Themen der *Informationstheorie* angesprochen wird. Erkennt-

nisse dieser Theorie fließen in von Cubes Redundanztheorie des Lernens und in die darauf basierende Redundanztheorie der Didaktik ein. Weil sich diese Theorien allerdings hauptsächlich auf das psychische System beziehen (und die Schlüsse für die unterrichtliche Kommunikation in von Cubes Theorie eher formal [siehe von Cube <sup>4</sup>1982, 263] gezogen werden) und ich außerdem nur andeutungsweise Bezug darauf genommen habe, umreißt ich nur ein Beispiel für Fragen der Anordnung thematischer Elemente, die darauf zielen, allgemeine Grundlagen für eine *didaktische Logik* der Anordnung zu entwickeln: Der Adressat sei „als informationsspeicherndes und -verarbeitendes ‚Lernsystem‘ angesehen, das die objektive Information subjektiv abbaut und dadurch Redundanz gewinnt“ (ebd., 223). Angenommen sei ferner, dass eine Strategie „zur Erzeugung von Kenntnissen“ (von Cube 1977, 105) zum Einsatz kommen soll, um den Lernprozess des Adressaten auf das gesetzte Kenntnisziel hin zu steuern – „und zwar auf ‚kürzestem Wege‘“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 223), also „durch die kürzeste Lernzeit“ (ebd.). Als „Detailstrategie, d.h. eine Lehrstrategie, die als Abfolge einzelner Steuerungsoperationen festliegt“ (von Cube 1977, 105), würde sich dann zum Beispiel die „Strukturierung und Anordnung des Lehrstoffes“ (ebd., 110) anbieten. Eine solche Strategie zur rascheren Speicherung von Information (siehe ebd.) hätte das Ziel „der Herstellung minimaler Entropie bzw. maximaler Redundanz“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 248). Die dafür zu bewältigende Planungsaufgabe bestünde darin, die zu speichernde Information so anzuordnen, dass die zur Speicherung benötigte Lernzeit minimal wird (siehe ebd., 223).

### **Abfolge von Kommunikationsbeiträgen (Lehr-Lernhandlungen)**

*Werden in der jeweiligen Theorie einzelne Schritte der unterrichtlichen Kommunikation in ihrer zeitlichen Abfolge beschrieben?*

Während die vorangegangene Frage eher gegenstandsbezogen ist, verweist diese Frage auf die Reihenfolge der Beiträge. Dabei geht es vorrangig darum zu untersuchen, ob in der jeweiligen Theorie das Problem angegangen wird, welche Arten von kommunikativen Beiträgen – meist beschrieben als Lehr-Lernhandlungen – aufeinander folgen (sollten). Die generelle, also für jeden Unterricht geltende Schrittfolge ist im Regelkreis der Erziehung angelegt, der sowohl eine *deskriptive* als auch *präskriptive Funktion* besitzt: Einerseits (deskriptive Funktion) werden die einzelnen Schritte der unterrichtlichen Kommunikation als Abfolge von vor allem Lehrhandlungen beschrieben. Zur lernzielgerichteten Steuerung von Adressaten wählt ein Lehrer (Regler) auf ein gesetztes Lernziel (Soll-Wert) hin Lehrstrategien, bestimmt Stellglieder, steuert den Adressaten (Regelobjekt) und gleicht anschließend dessen Reaktionen (Ist-Wert) durch entsprechend konzipierte Lernkontrollen (Messfühler) mit dem Soll-Wert ab, um gegebenenfalls weitere Steuerungsmaßnahmen zu ergreifen. Unterricht ist damit ein Regelkreis bzw. eine Abfolge von Regelkreisen. Andererseits (präskriptive Funktion) stellt der Regelkreis ein allgemeines „*prozessuales* Planungsschema“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 348) dar, dem die Unterrichtsplanung mit dem Ziel folgen soll, „Unterricht als *Prozeß*“ (ebd.) zu planen. Die formale Planung (siehe ebd., 350) der Prozessstruktur des unterrichtlichen Regelkreises besteht dabei aus der Abfolge von Ziel-, Strategie-, Medien-, Kontroll- und Verlaufsplanung (siehe ebd., 349f.).

## Methoden

*Welche Aufgabe wird Methoden in der jeweiligen Theorie zugesprochen, und welche Methoden werden benannt?*

Die Frage nach den Methoden betrifft größere kommunikative Zusammenhänge und das Problem, ob und wie sie gerahmt werden können. Zu analytischen Zwecken habe ich den Begriff *Methode* unter Bezugnahme auf die drei Sinndimensionen definiert (siehe dazu Plöger 2008, 181ff.): Methoden bestimmen (sachlich gesehen) den übergreifenden Sinn einer Unterrichtsstunde oder -einheit, indem sie (zeitlich gesehen) die „Wegmarker“ für die Einzelschritte festlegen.

Lehrmethoden bzw. Methoden sind für von Cube grundsätzlich festgelegte Organisations- oder Operationsformen wie Vortrag, Gruppenarbeit, Lehrgespräch, Verstärkung, Rollenspiel etc. (siehe von Cube <sup>4</sup>1982, 207) oder Aktionsformen, Unterrichtsformen, Sozialformen etc. (siehe ebd., 359). Sie sind relativ allgemein, also nicht auf bestimmte Lernziele gerichtet (siehe ebd., 207), und stellen ein abgeschlossenes System festgelegter Steuerungsoptionen dar (siehe von Cube 1977, 35). Methoden können nicht optimiert werden, weil sie häufig durch die Entwicklung und Fixierung einer Strategie entstehen und wegen der Abtrennung von einem Ziel als Instrument zur Erreichung unterschiedlicher Ziele dienen können (siehe ebd.). Weil Methoden deshalb keinen Eigenwert besitzen, erhalten sie eine entsprechende Aufgabe (ein Ziel) erst, wenn sie im Zusammenhang mit Strategien eingesetzt oder zu Lehrstrategien spezifiziert werden (siehe von Cube <sup>4</sup>1982, 216). Obwohl eine relativ exakte Zuordnung der Methoden zu den geplanten Strategien grundsätzlich möglich sei (siehe ebd., 359), eigne sich nicht jede Methode innerhalb jeder Strategie. Um die einzelnen Methoden strategisch optimal einsetzen zu können (siehe ebd., 216), solle deshalb die Bezugsdisziplin der Methodik eine entsprechende Orientierung bieten. Die Methodik steht „im Dienste der Didaktik (als Entwicklung und Optimierung von Lehrstrategien)“<sup>121</sup> (ebd.) und ist selbst keine konstruktive Wissenschaft (siehe ebd.).

## Artikulation

*Welche Aussagen über die Abfolge und Kennzeichnung der einzelnen Schritte einer Unterrichtsstunde bzw. -einheit werden in der jeweiligen Theorie getroffen?*

Hier soll gefragt werden, ob in der jeweiligen didaktischen Theorie Aussagen zur genaueren (sachlichen) Ordnung jedes Zeitpunkts des Unterrichts (Artikulation) innerhalb des übergreifenden (zeitlichen) Sinns (Methoden) getroffen werden. Dazu wurde die Aufgabe von Artikulationsschemata folgendermaßen festgelegt: Sie stimmen die thematische Struktur mit einer zeitlichen Abfolge der Beiträge in kommunikativen *Einheiten* ab und legen (formal) fest, zu welchem Zeitpunkt worüber kommuniziert wird. Auf diese Weise gliedert sich eine Unterrichtseinheit in Phasen.

Fragen der Artikulation bringt von Cube unter den Begriff der Strategie, worunter er einen Verlaufsplan zur Erreichung eines gegebenen Ziels (siehe von Cube <sup>4</sup>1982, 22) versteht. Dementsprechend bestehen Lehrstrategien, bei deren Entwicklung es sich um konstruktive Akte handele (siehe ebd., 206), aus einer „Abfolge geplanter Maßnahmen, die vom Lehrer [...] oder von Medien durchzuführen sind und den Adressaten zu einem bestimmten Lern-

<sup>121</sup> Als Gegenstand der kybernetischen Methodik werden Methoden dann „im Sinne allgemeiner Lehrverfahren (beispielsweise die Methode der kleinen Schritte)“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 222) bedeutsam. Unter Berücksichtigung der Redundanztheorie der Didaktik kann die Methodik solche Verfahren zum Beispiel als allgemeine Methode der „Redundanzzeugung von Information“ (ebd., 228) spezifizieren.



ziel führen sollen“ (ebd.). Lehrstrategien leisten damit das, was ich im Zusammenhang dieser Analysefragen in Methoden und Artikulation unterschieden habe. Sie bestimmen sowohl den (sachlichen und) zeitlichen übergreifenden Sinn eines Regelungsprozesses (zum Beispiel den Erwerb einer Kenntnis oder einer Erkenntnis) als auch – durch die Verbindung mit einer oder mehreren Methoden – jeden (sachlichen und) zeitlichen Einzelschritt innerhalb dieses Sinnes (zum Beispiel Kenntnisstrategie „der [optimalen] Anordnung von Information“ [ebd., 242f., 248f.] oder „Genetische Erkenntnisstrategie“ [ebd., 273f.]). Im Zusammenhang solcher Strategien – hier bei der Kenntnisstrategie – werden dann auch die Teilfragen nach der „Gliederung eines Lehrstoffs“ (ebd., 262) oder – bezogen auf die Erkenntnisstrategie – der sachlich-zeitlichen Anordnung von Elementen in der darstellenden, genetischen oder exemplarischen Strategie (siehe ebd., 270ff.) aufgeworfen. Lehrstrategien in diesem Sinne stehen für von Cube im Zentrum von Erziehung und Ausbildung (siehe ebd., 206), wobei die zentrale Bezugsdisziplin für die Entwicklung und Optimierung von Lehrstrategien die Didaktik sei (siehe ebd., 223).

### **Zielbestimmung**

*Welche Funktionen für die zeitliche Ordnung der Kommunikation werden Zielen in der jeweiligen didaktischen Theorie zugesprochen?*

Durch diese Frage soll geklärt werden, ob Ziele in der jeweiligen Theorie auch funktional in ihrer Bedeutung für die zeitliche Ordnung der Kommunikation betrachtet werden, und zwar als zeitliche Direktive bzw. Regulative für die unterrichtliche Kommunikation in ihrer Abfolge.

Lernziele geben als Soll-Wert das (zeitliche) Ziel für einen Regelungsvorgang vor, denn eine Regelung ist ein „zielgerichteter, ständig zu korrigierender Steuerungsprozeß“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 204). Obwohl Ziele auch eine inhaltliche Komponente haben (können), um als kriteriale Maßstäbe innerhalb der Regelung genutzt zu werden, betrachtet sie von Cube dennoch allein funktional als *Regulative* für (rückgekoppelte) Steuerungsvorgänge. Je nach Art der Ziele (affektiv, kognitiv, pragmatisch) und der Langfristigkeit des Regelungsprozesses unterscheidet er Erziehungs- von Ausbildungs- und Unterrichtszielen. Gemeinsam ist diesen Zielen (und entsprechend differenzierten Teilzielen), dass sie transparent, legitimiert und vor allem operationalisiert vorliegen müssen, um ihre Regulationsfunktion erfüllen zu können. Erst dann können zum Beispiel Lehrstrategien ausgewählt oder Ist-Soll-Vergleiche und Planungen von Lernkontrollen vorgenommen werden.

Auch wenn die Zielsetzung damit von unhintergebarer Bedeutung für die Regelung ist, ist sie aber keine wissenschaftliche, sondern eine politische Aufgabe. Bei Zielen geht es nämlich immer um Entscheidungen über subjektive Aussagen. Sie können zwar in der Disziplin der Lernzielanalyse wissenschaftlich untersucht werden, sie sind aber kein Gegenstand der Didaktik als Wissenschaft. Würde deshalb in den Begriff der Didaktik „die Funktion der Zielsetzung mit [...] aufgenommen“ (ebd., 269) – wie von Cube es der geisteswissenschaftlichen Didaktik vorwirft –, dann wäre durch „das Hineinverlegen der Didaktik in den Bereich der Soll-Werte [...] der Didaktiker kein Wissenschaftler mehr, sondern ein Zielsetzer“ (ebd., 203). Die Zielfrage kann im Kritischen Rationalismus aber „nur politisch diskutiert, geregelt und verantwortet“ (ebd., 370) werden. Würde sie also dennoch in die Didaktik gezogen, würde das „in der Praxis zu einer pseudowissenschaftlichen Legitimation politischer Ziele, zur ‚Politik im Gewande von Wissenschaft‘“ (ebd.; siehe dazu genauer 1977, 134ff.) führen.

## Geschichtlichkeit

*Thematisiert die jeweilige didaktische Theorie neben der zeitlichen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation auch die Zeitlichkeit der eigenen Theoriebildung und umgrenzt sie damit also ihren eigenen Geltungsanspruch?*

Durch diese Frage soll erfasst werden, ob die jeweilige Theorie über die Betrachtung der unterrichtlichen Kommunikation (Beobachtung erster Ordnung) hinaus auch eine Selbstbeobachtung zweiter Ordnung vornimmt und dadurch nicht nur die zeitlichen Ordnungsmuster der unterrichtlichen Kommunikation selbst zum Thema macht, sondern Fragen der Zeitlichkeit (ihrer Geschichtlichkeit) auch reflexiv auf sich selbst anwendet.

Von Cube setzt sich mit dem Geltungsanspruch der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik nicht direkt und inhaltlich auseinander, er reflektiert den Zeitbezug der getroffenen Aussagen vielmehr indirekt und formal. Ganz im Sinne des kritisch-rationalen Postulats Poppers „*Ein empirisch-wissenschaftliches System muß an der Erfahrung scheitern können*“ (Popper 1994, 15), fordert von Cube nämlich dazu auf, die verwendeten Sätze bzw. getätigten Aussagen möglichst vielen Falsifikationsversuchen auszusetzen; denn nur „die Falsifikation eines Satzes führt zu einem eindeutigen Verdikt der Theorie: Sie ist zu verwerfen oder zumindest zu revidieren.“ (von Cube 1977, 44) Damit wird in methodologischer Hinsicht auf die *Geschichtlichkeit* der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik als *Objekttheorie* (als wertfreie, konstruktive Strategieforschung) verwiesen: „Nur eine Theorie, die dem ständigen Versuch der Falsifikation standhält, kann weiterhin gelten.“ (Ebd.) Mit diesem Verweis führt von Cube also ein formales Kriterium für die zeitliche Gültigkeit der Sätze bzw. Aussagen ein. Sie haben nur so lange Bestand, bis sie durch (Aussagen oder) einen beobachtbaren Sachverhalt widerlegt werden können. Dieses Kriterium gilt allerdings nicht für die Metatheorie (Kritischer Rationalismus), auf die sich von Cube bezieht. Dadurch, dass er sich nicht mit den Grenzen des Kritischen Rationalismus auseinandersetzt, liegt nämlich die Vermutung nahe, dass er seine metatheoretische Position für „zeitlos“ gültig hält und keine Notwendigkeit sieht, sie einem solchen (oder ähnlichen) Revisionsprozess zu unterziehen, wie die Objekttheorie.

## 2.3 Bildungsgangdidaktik

Im Unterschied zur kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik, die in den 1980er Jahren das Ende ihrer Entwicklung erreicht hat, handelt es sich bei der Bildungsgangdidaktik um „eine Didaktik im Entstehen“<sup>122</sup> (Müller-Roselius 2013, 110). Terhart, der diese Theorie zu den „Erbschaftsanwärtern“ (Terhart 2009, 202) klassischer Theoriefamilien der Allgemeinen Didaktik<sup>123</sup> zählt, spricht ihr das größte Potenzial (siehe ebd., 2005, 11) unter diesen Anwärtern zu, weil sie den breitesten Gegenstandsbereich abdecke (siehe

<sup>122</sup> Deswegen gilt für sie größtenteils auch heute noch, was Hericks, Keuffer, Kräft und Kunze schon 2001 – damals allerdings vor allem für Meyers Verständnis von Bildungsgangdidaktik – befanden: „Die Bildungsgangdidaktik [...] ist bis heute im Entstehen begriffen. Sie ist keine durchgeplante und ‚durchgestylte‘ Theorie, sondern zeigt sich als Palette von unterschiedlichen Beiträgen und Ideen, Proben aufs Exempel und kritischen Neuansätzen, die immer auch etwas von der Persönlichkeit der jeweiligen Autorinnen und Autoren widerspiegeln.“ (Hericks/Keuffer/Kräft/Kunze 2001, 15f.)

<sup>123</sup> Sowohl Terhart als auch die Vertreter selbst sehen die Bildungsgangdidaktik dabei vor allem in der „Traditionslinie der bildungstheoretischen bzw. geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ (Hericks 2008, 63; siehe dazu auch Terhart 2005, 11f. und 2008, 22f.) stehen. Ein hauptsächlicher Grund dafür liegt darin, dass die Bildungsgangdidaktik daran festhält, „dass Bildung als Zielkategorie nicht suspendierbar ist“ (Hericks 2008, 63).

Terhart 2009, 202). Obwohl sie deshalb auch Fragen aufwirft, die die sachliche und soziale Dimension der unterrichtlichen Kommunikation betreffen, wähle ich sie als zweite prototypische Theorie zur zeitlichen Ordnung. Erstens ist die Bildungsgangdidaktik nämlich „substantiell *Didaktik*“ (Meyer 2005, 128), und zweitens ist sie – das ist hier noch entscheidender – „substanziell Prozessforschung“ (ebd.). Anders als die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, die die Aufeinanderfolge einzelner Lehrschritte in kurzfristigen Sequenzen thematisiert, wird der Fokus in der Bildungsgangdidaktik auf die *mittel- und langfristige Entwicklung von Schülern über den Verlauf ihrer Schullaufbahn hinweg* gelegt – der Horizont der zeitlichen Ordnung<sup>124</sup> ist damit weitaus größer. Im Kern geht es um „die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens unter Fokussierung auf die Frage, wie der Bildungsgang der Schüler unter den Rahmenbedingungen der Institution Schule von ihnen selbst gestaltet werden kann“<sup>125</sup> (Meyer, 1999, 127).

Gerade weil es sich bei der Bildungsgangdidaktik um eine Theorie handelt, die in der Entwicklung begriffen ist, existiert allerdings bislang „kein handlungspraktisches bildungsgangdidaktisches Modell für die institutionelle Organisation von Lehr-Lern-Prozessen“ (Müller-Roselius 2013, 110; siehe dazu auch Terhart 2009, 151; 2008, 24; Arnold/Koch-Priewe 2008, 89 oder Hericks/Kunze 2004, 730). Vielmehr geht es in der Bildungsgangdidaktik eher um die Konstitution der theoretischen Grundlagen für die Gestaltung der Praxis, so dass nach wie vor gilt, was Lechte und Trautmann schon 2004 für die gesamte Bildungsgangtheorie feststellten: Sie ist immer noch „auf der Suche nach einem theoretischen Rahmen, der es erlaubt, Bildungsprozesse in institutionellen Kontexten zu beschreiben, sie empirisch zu erforschen und zugleich schulische Lernprozesse praktisch zu unterstützen und zu verbessern“ (Lechte/Trautmann 2004, 64).

Diese Suche hat zwar inzwischen zu einem differenzierten Theorieangebot und „einer minutiösen *Analyse des Vorfindlichen*“ (Terhart 2009, 151; 2008, 24) in qualitativ-empirischer Hinsicht geführt, einen Konsens gibt es aber nur – und das auch nicht immer (siehe zum Beispiel Tosana 2004) – hinsichtlich einiger maßgeblicher Konzepte. So wird neben dem Begriff des Bildungsganges zum Beispiel seit den 1980er Jahren dafür vor allem das Konzept der Entwicklungsaufgaben diskutiert (siehe Lechte/Trautmann 2004, 64; Hericks/Spörlein 2001, 33). Unter einem Bildungsgang wird nämlich die „Bearbeitung verschiedener Entwicklungsaufgaben“ (Sturm 2004, 205; siehe zum Beispiel auch Schenk 2005, 275) verstanden. Ein zentrales Ansinnen der gesamten Bildungsgangforschung ist es deshalb – auch daran zeigt sich der Schwerpunkt in der zeitlichen Dimension sehr deutlich –, „die Entfaltung von Lerngeschichten in der Zeit als Abfolgen von Entwicklungsaufgaben zu beschreiben und zu rekonstruieren“ (Hericks 1998, 178). Dieses Konzept – so schätzen es Bildungsgangtheoretiker selbst ein –, nach dem Entwicklungsaufgaben als Motor für die Kompetenzentwicklung betrachtet werden (siehe Schenk 2005, 275; 2001, 263), ist deshalb „ein zentrales, aber keineswegs unumstrittenes Element der Bildungs-

<sup>124</sup> Diese schwerpunktmäßig zeitliche Perspektive wird von der gesamten Bildungsgangforschung eingenommen, der es „um einen zeitlichen Horizont, wenn man Entwicklungen betrachtet“ (Tosana/Faulstich-Wieland 2005, 146), geht.

<sup>125</sup> Allerdings wird diese Auffassung nicht von allen Bildungsgangdidaktikern vollständig geteilt. So verortet zum Beispiel Hericks die Bildungsgangdidaktik in der Allgemeinen Didaktik als der „*Wissenschaft vom Lehren und Lernen*“ (Hericks 2008, 62), sodass dadurch „die Differenz von Theorie und Praxis konzeptionell“ (ebd.) nicht verwische.



gangtheorie, die ja auch insgesamt – wie jede interessante Theorie *in statu nascendi* – kontrovers diskutiert wird<sup>126</sup> (Schenk 2005, 276).

Für die folgende Darstellung hat diese Theorielage zur Folge, dass ich nur die *Generalperspektive der Bildungsgangdidaktik* zusammenfasse und mich dabei ausschließlich auf die Konzepte beziehe, die auf breitere Zustimmung innerhalb dieser Didaktik stoßen und vorwiegend bedeutsam für die zeitliche Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation sind. Das ist beim Konzept des *Bildungsganges* und dem der *Entwicklungsaufgaben* der Fall. Um allerdings den verschiedenen Auslegungen vor allem des Entwicklungsaufgabenkonzeptes zumindest teilweise gerecht zu werden, wird dieses Kapitel von den übrigen abweichen müssen: Zunächst stelle ich die unproblematischere Unterscheidung eines objektiven und subjektiven Bildungsganges vor und veranschauliche daran die Hauptannahmen der übergeordneten Bildungsgangforschung und der darunter zu fassenden Bildungsgangdidaktik. Anschließend lege ich das Konzept der Entwicklungsaufgaben in seinen zwei vorherrschenden, gegenwärtig konkurrierenden Vorstellungen – dem Kanon- und dem Synthese-Modell – *historisch-systematisch* dar. Dabei werde ich allerdings reduktiv vorgehen und lediglich auf Hauptstationen der Bezugnahme auf dieses Konzept eingehen. Schließlich deute ich entsprechende Konsequenzen dieser beiden Konzepte für das bildungsgangdidaktische Verständnis von Unterrichtsplanung an. Diese Andeutungen können allerdings – dem momentanen Stand der Forschung entsprechend – nur einen vorläufigen und exemplarischen Charakter haben.

### 2.3.1 Die zentrale bildungsgangtheoretische Perspektive

(Gleichzeitigkeit und zeitliche Abfolge, Methoden)

Die Vertreter der Bildungsgangdidaktik gehen geschlossen davon aus, dass die Bildungsgangdidaktik ihren Ursprung in der wissenschaftlichen Begleitung der nordrhein-westfälischen Kollegscheule in den siebziger und achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts habe (siehe Hericks/Keuffer/Kräft/Kunze 2001, 9; Hericks/Kunze 2002, 402f.; Hericks 2008, 61; Meyer 2016, 229; Müller-Roselius 2013, 110f. oder Kunze/Trautmann/Meyer 2010, 2). Von besonderer Bedeutung dieser Begleitung seien dabei die maßgeblich von Blankertz verantworteten vier Studien zur Evaluation dieses Schulversuchs (siehe für einen Überblick Blankertz 1986, IXf. und über die Gesamtanlage mit zentralen Ergebnissen Fischer et al. 1986), in deren Design die beiden Konzepte des Bildungsganges und der Entwicklungsaufgaben eine entscheidende Rolle spielten.

Unter der übergreifenden „Frage, wie jugendliche Menschen heute lernen“ (Blankertz 1986, III), war das „Ziel der Evaluation [...] die empirisch-statistische Erklärung und die pädagogische Deutung der mit den ermittelten Ergebnissen (indirekt) angezeigten Wirksamkeit doppeltqualifizierender Bildungsgänge“ (ebd., 19) in der Sekundarstufe II. An der Kollegscheule NW betraf diese Doppelqualifizierung solche Bildungsgänge, die zur Abiturprüfung (in einigen Fällen auch Fachhochschulreifeprüfung) und gleichzeitig zu einer berufsqualifizierenden Prüfung führten (siehe ebd., 2). Zur Evaluation wurde die Forschungsfrage der Studien in zwei Fragekomplexe unterteilt (siehe ebd., 18):

<sup>126</sup> Die Bedeutung dieses Konzeptes selbst wird allerdings so gut wie nicht angezweifelt. So stellen zum Beispiel auch Lechte und Trautmann fest: „In der Bildungsgangtheorie wird das Entwicklungsaufgabenkonzept zentraler Bestandteil einer Lehr- und Lerntheorie.“ (Lechte/Trautmann 2004, 80; siehe dazu auch Lechte 2008, 23)

Der erste Komplex betrifft die Gleichwertigkeit der Abschlüsse, die Frage also, ob die studien- und berufsqualifizierenden Abschlüsse, die die Absolventen der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge erreichen, denen der Regelschule nicht nur formal-rechtlich, sondern auch hinsichtlich der erbrachten Leistungen entsprechen. Neben diesem auf das Ergebnis des Versuches und seine bildungspolitische Bewertung bezogenen Komplex steht ein zweiter, ebenso wichtiger, der für die Entwicklung und Verbesserung des Versuchs interessant ist. Dieser zweite Komplex zielt auf die Möglichkeiten einer Verbesserung des Lernens in der Sekundarstufe II: Es muß untersucht werden, ob sich doppeltqualifizierende Bildungsgänge vor den einfachqualifizierenden pädagogisch auszeichnen und wie Leistungsfähigkeit, Motivation und Lernklima verbessert werden können beziehungsweise wie Mängel in ihnen behoben werden können. (Ebd., 19)

Blankertz' grundlegende und zunächst einfach klingende Forderung an das Design zur Untersuchung dieser Komplexe war, „das Hauptaugenmerk der Evaluation auf die Schüler zu richten, auf ihre Lernprozesse, Lernfortschritte und Lernergebnisse“ (ebd.). Der Grund für diese Forderung, der in der Kritik an den damals vorherrschenden Bildungstheorien liegt, findet sich besonders deutlich in Gruschkas rückblickender Kommentierung des Kollegsulversuchs NW (siehe dazu auch Trautmann 2004a, 8). Gruschka kam nämlich auf seine Frage hin, ob die Bildungstheorie die Bildungsprozesse junger Erwachsener kenne (siehe Gruschka 1992, 355), zu der kritischen These: „Die Bildungstheorie kennt die Bildungsprozesse junger Erwachsener – soweit sie sich auf schulisches Lernen beziehen – fast gar nicht.“ (Ebd., 356) Weder – so führt Gruschka diese These aus und richtet sich dabei vor allem gegen die „Postulatspädagogik“ (ebd., 357) – „existiert ein breites Forschungsinteresse daran herauszufinden, welche fachlichen Bildungsprozesse unsere Oberstufe ermöglichen bzw. wie sie Bildungsprozesse behindern, noch hat die Allgemeine Didaktik oder die Fachdidaktik ihre Entwürfe wirklich abhängig von den Einsichten der Praktiker zu Problemen eines wirkungsvollen Unterrichts machen wollen.“ (Ebd., 356)

In konstruktiver Reaktion auf diese Kritik sah Gruschka mit dem Kollegsulversuch NW die Chance gegeben, „eine zunächst normativ und dann durch Curricula auskonstruierte Vorstellung der integrierten Oberstufenbildung mit einer empirischen Rekonstruktion tatsächlich realisierter Bildung zu konfrontieren“ (ebd., 359). Um diese Chance zu nutzen, so bekräftigt Gruschka Blankertz' Forderung in seiner Teilstudie, müsse „radikal die Lernerperspektive eingenommen“ (Gruschka 1985, 36) werden. Alle Evaluationsstudien des Kollegsulversuchs NW wurden auf der Grundlage dieser Kritik deshalb „nicht konzipiert, um die Erfüllung oder Abweichung der Schülerleistungen von der Curriculumnorm auszumessen. Stattdessen interessierten die Forscher sich für den Eigensinn der Schüler, für ihre aktiven Strukturierungsleistungen, mit deren Hilfe sie über drei Jahre ihren Bildungsgang und ihr Curriculum in der Abarbeitung am vorgegebenen objektiven Curriculum entwickelten und erlebten.“ (Gruschka 1992, 359)

Angestoßen durch diese Kritik und seine Forderung, das Hauptaugenmerk der Evaluation auf die Schüler zu richten, folgte Blankertz nun, dass eine Evaluation als *Bildungsgangsforschung* durchgeführt werden müsse (siehe Blankertz 1986, 19): „Diese rekonstruiert die Prozesse gelingender oder mißlingender Aneignung der objektiven gesellschaftlichen Anforderungen, die an Jugendliche gestellt sind. Das Ergebnis solcher Untersuchungen ‚enthält‘ den ‚Bildungsgang‘ eines Jugendlichen.“ (Ebd., 655) Wie von Gruschka beschrieben, wurde damit der „der Evaluation ausgesetzte ‚Bildungsgang‘ [...] also nicht aus den didaktischen Intentionen der Schule, sondern aus den realen Entwicklungsaufgaben der Schüler rekonstruiert.“ (Ebd., 25)

In dieser Forderung, die Bildungsgänge der Lernenden mit den Mitteln einer Bildungsgangforschung zu untersuchen, sind die Kernkonzepte enthalten, auf denen die gesamte Bildungsgangdidaktik fußt: das Konzept des *Bildungsganges* samt der Unterscheidung von *objektivem* und *subjektivem Bildungsgang* und das Konzept der *Entwicklungsaufgaben*.

### 2.3.1.1 Objektiver und subjektiver Bildungsgang

Blankertz' Unterscheidung von „objektiven gesellschaftlichen Anforderungen“ (Blankertz 1986, 655) und dem „Bildungsgang‘ eines Jugendlichen“ (ebd.) bringt den Doppelsinn des Begriffes *Bildungsgang* zum Ausdruck, der in der Bildungsgangdidaktik auf breite Zustimmung stößt<sup>127</sup>. Um diesen Sinn herauszustellen, beziehe ich mich auf die Definition aus Gruschkas Teilstudie, weil sie ihn auf den Punkt bringt. Danach bezeichnet der „Begriff Bildungsgang [...] das strukturierte Lehr-Lern-Programm, das durch die Schulen angeboten wird und das sich die Jugendlichen zu eigen machen“ (Gruschka 1985, 12). Blankertz' Unterscheidung findet in dieser Definition also eine Entsprechung. Doppelsinnig ist diese Bestimmung nun, weil der Begriff des Bildungsganges „eine objektive und zugleich eine subjektive Bedeutung“ (ebd.) hat: „Mit den administrativen Regelungen (Curricula der Fächer, Kursfolgen, Praktika und Prüfungsverfahren) schafft die Schule den objektiven Rahmen für das Lernen. Die Jugendlichen nehmen die didaktisch vorstrukturierten Lernangebote in eigener Weise auf und, wenn ihre Bildungsgänge gelingen, verarbeiten sie das Curriculum subjektiv sinnvoll, indem sie die objektiven Anforderungen mit den individuellen Lernwünschen und Lernmöglichkeiten verbinden.“ (Ebd.)

Um diese doppelte Bedeutung – die objektive und die subjektive – terminologisch eindeutig fassen zu können, wird der Begriff des Bildungsganges in die Teilbegriffe des *objektiven* und *subjektiven Bildungsganges* differenziert. Der *objektive Bildungsgang* ist „auf sachliche, soziale und zeitliche Regeln des schulischen Lernens bezogen, die aus der Institutionalisierung der Schule resultieren“ (ebd., 37) und die als „Kodifikation und Definition der konkreten Bedingungen“ (ebd.) vorliegen. Im weitesten Sinne bezeichnet der objektive Bildungsgang die gesamte Schullaufbahn eines Schülers (siehe ebd.). Im engeren Sinne verweist der Begriff unter anderem auf die Schulformen, die die Schullaufbahn als Etappen ausdifferenzieren, die sozialen und organisatorischen Formen des Lernens (zum Beispiel stabile Lerngruppen und variable Kursgruppen), die Verpflichtung zum Besuch von Unterricht, standardisierte Formen der Lernerfolgs- und sozialer Kontrollen sowie Lehrpläne und Lehrwerke mit curricularen Vorentscheidungen (siehe ebd.).

Eine Abgrenzung dieses objektiven Bildungsganges zum *subjektiven Bildungsgang* wird für Gruschka deshalb notwendig, weil die beim objektiven Bildungsgang „theoretisch unternommenen Entscheidungsbegründungen und Plausibilitäten [...] letztlich einer pädagogisch normativen Bildungstheorie verpflichtet“ (ebd., 38) seien. Allein durch das Aufstellen solcher Normen könne aber „nicht ohne weiteres davon ausgegangen werden, daß die Schüler in ihrem Lernen die integrative Vorstellung entwickeln, die theoretisch für ihren Bildungsgang geltend gemacht wurde“<sup>128</sup> (ebd.). In dieser Differenz zwischen dem

<sup>127</sup> Siehe zum Begriff des *Ganges* in diesem Zusammenhang Schenk 1998, 261 ff.

<sup>128</sup> Diese Feststellung wird heute als Ausgangspunkt der Bildungsgangforschung gesehen. So heißt es zum Beispiel bei Spörlein: „Diese Beobachtung, dass der Unterricht die Lernenden häufig nicht erreicht, ist der Ausgangspunkt der Bildungsgangforschung, die versucht, die Lernenden und ihre Bildungsbemühungen in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung zu stellen.“ (Spörlein 2003, 45)



objektiven, das heißt curricular vorstrukturierten, und dem realen Bildungsgang eines Schülers (siehe ebd., 39) liegt also der Grund für die Unterscheidung und die Definition des Begriffes des subjektiven Bildungsganges; denn dieser Begriff zielt auf die „unterstellte, generelle Fähigkeit des Schülers, den eigenen Bildungsgang ‚zu konturieren‘ und sich [...] zum Subjekt seines Lernens zu machen“ (ebd., 44).

Aus dieser Unterscheidung von objektivem und subjektivem Bildungsgang ist eine basale Anforderung an die Evaluationsstudien erwachsen: „Um zu verstehen, wie aus einem von außen kommenden, vom Schüler als heteronom empfundenen Ensemble an Lern- und Verhaltenserwartungen ein Kompetenz konstituierender und Identität fördernder Bildungsgang wird, muß man Lernen und die Entwicklung der Schüler als Vermittlung objektiver Elemente mit subjektiven untersuchen und dabei zunächst von den subjektiven Bedingungen ausgehen.“ (Ebd., 39) Zur Erfüllung dieser Anforderung sollte den Studien ein theoretisches Konstrukt zugrunde gelegt werden, das „die Dialektik objektiver und subjektiver Bedingungen des Bildungsganges widerspiegeln“ (ebd., 45) könne; und ein solches Konstrukt wurde in Entwicklungsaufgaben gesehen (siehe Blankertz 1986, 26): Es „wurden die Entwicklungsaufgaben analysiert, die den Bildungsgang subjektiv wie objektiv gliederten und bestimmten. Die Lösungen der Entwicklungsaufgaben gaben Auskunft über die faktische Kompetenzerwartung und fachlich-berufliche Identitätsbildung der Schüler.“ (Gruschka 1992, 359)

### 2.3.1.2 Zwischenfazit zur Bildungsgangforschung und -didaktik

Seit der Etablierung der Bildungsgangforschung in den Evaluationsstudien zum Kollegschulversuch NW liegt der Forschungsfokus der Bildungsgangforschung und -didaktik auf der Dialektik von objektivem und subjektivem Bildungsgang der Schüler (siehe zum Beispiel Schenk 2004, 41; Spörlein 2003, 54f.; Trautmann 2004a, 7f.). Weil die Bildungsgangkonzeption auf einen Prozess in seinem zeitlichen Ablauf gerichtet ist und als Folge in der gesamten Bildungsgangdidaktik „curriculares und didaktisches Denken gewissermaßen dynamisiert“ (Terhart 2008, 24) wird, rechtfertigt sich über diesen Fokus, warum diese Didaktik beispielhaft für Theorien zur zeitlichen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation steht.

Das zentrale Konzept zur Erfassung dieser Dialektik von objektivem und subjektivem Bildungsgang sind Entwicklungsaufgaben, wobei vorrangig *schulische* Entwicklungsaufgaben untersucht werden (siehe Blankertz 1986, 655). Die Erfassung selbst sah Blankertz als Aufgabe der Disziplin der *Bildungsgangforschung* an, die seitdem vom „Konstrukt der ‚Entwicklungsaufgaben‘ als dem ‚Motor‘ des Lernens“ (Schenk 2001, 263) ausgeht und „vor allem die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler rekonstruiert“ (ebd., 268). Sie beschäftigt sich speziell mit den schulisch beeinflussten Lernprozessen von Kindern und Jugendlichen (siehe Schenk 2004, 44; Combe 2004, 48) und ist – ebenso wie die Evaluationsstudien im Kollegschulversuch NW – „besonders an dem Ausschnitt der Entwicklung interessiert, der ausweislich den Kriterien der Curriculumplanung durch Schule gefördert werden soll“ (Schenk 2004, 44). Neu ist dabei der Gedanke, dass die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben als Motor genutzt werden könne, um curriculare Inhalte erfolgreich vermitteln zu können (siehe Lechte/Trautmann 2004, 80). Auf den Punkt gebracht, will Bildungsgangforschung also „den Zusammenhang von ‚subjektiven Bildungsgängen‘ und ‚objektivem Bildungsgang‘ aufklären“ (Schenk 2001, 264; siehe dazu auch Hahn 2004; Trautmann/Neuss 2004).

Die bereits vorliegenden Arbeiten der Bildungsgangforschung „sind vorwiegend qualitativ-rekonstruktiver Art (Interviews, Gruppendiskussionen, interpretative Unterrichtsanalyse etc.“ (Kunze/Trautmann/Meyer 2010, 2). Vor allem Fallstudien werden als geeignet angesehen, um die Frage zu beantworten, wie das Lehren/Lernen und der Unterricht von den Beteiligten wahrgenommen würden (siehe ebd.).

Noch spezifischer ist der Blickwinkel der *Bildungsgangdidaktik*, die unter die Bildungsgangforschung subsumiert werden kann (siehe Meyer 2005, 129). In der Tradition der Evaluationsstudien zum Kollegsulversuch NW lautet ihre zentrale Forderung, die Lernenden als Gestalter ihrer eigenen Bildungsgänge ernst zu nehmen (siehe Hericks/Schenk 2001, 249; siehe auch Hericks 1998, 173ff.; Meyer/Reinartz 1998b, 9f.). Diese Forderung beruht auf Aussagen, „die ihrer Struktur nach zunächst *deskriptiv* sind: Lernende sind Gestalter der eigenen Bildungsgänge; ob der Lehrer dies weiß oder nicht, ist sekundär. Lernende *deuten* unterrichtliche Anforderungen im Lichte von Entwicklungsaufgaben.“ (Hericks/Schenk 2001, 249) Im Kontext der Bildungsgangforschung wird damit angenommen, „dass Bildungsgangdidaktik – die Lehre, wie Unterricht so zu gestalten ist, dass er Kinder und Jugendliche in der Verfolgung ihrer individuellen Bildungswege unterstützt und sie zur Entdeckung von Bildungsperspektiven anregt – die Erforschung der subjektiven Bildungsgänge voraussetzt“ (Schenk 2001, 263).

Auf dieser Erforschung aufbauend, will die Bildungsgangdidaktik „nun Erkenntnisse der Bildungsgangforschung nutzen, um der Schule Hinweise für eine die subjektiven Bildungsgänge besser unterstützende Gestaltung des objektiven Bildungsgangs zu geben“ (ebd., 264f.; siehe auch Keuffer 2001, 186.). Mit dieser Bestimmung deutet sich ein „Scheidepunkt zwischen einer Didaktik des Bildungsganges und einer Erforschung des Bildungsganges“ (Kossen 2004, 160) an: „Eine Didaktik des Bildungsganges muss Bildungsziele formulieren. Damit erscheinen manche Verläufe von Lernprozessen als gelungen, andere nicht. Ihr Ziel ist es, Bedingungen zu schaffen, unter denen das Gelingen von Lernprozessen gefördert wird. In Bezug auf Entwicklungsaufgaben heißt dies, sich auf den Standpunkt zu stellen, dass die Aneignung von Entwicklungsnormen und deren Bearbeitung in Form von Entwicklungsaufgaben gelingen möge.“ (Ebd.)

Während die historische Rückvergewisserung über den Ursprung der leitenden Konzepte der Bildungsgangdidaktik relativ unproblematisch ist, führen allerdings besonders die unterschiedlichen Auslegungen des Konzeptes der Entwicklungsaufgabe in der Folge der Rezeption zu unterschiedlichen Verständnissen von Bildungsgangdidaktik. Die Auseinandersetzung mit diesem Konzept wurde nämlich seit Meyers DFG-geförderten Graduiertenkolleg „Bildungsgangforschung“, dessen Aufbau im Oktober 2002 in Hamburg begann (siehe zum Beispiel Meyer 2005, 128), zu einem vorrangigen Anliegen der Bildungsgangforschung und -didaktik. Denn schon früh wurde im Graduiertenkolleg festgestellt, dass „unterschiedliche Beschreibungen und Definitionen von Entwicklungsaufgaben ‚im Umlauf‘“ (Lechte/Trautmann 2004, 64) seien. Dabei stoße das Konzept „entweder auf spontane Abwehr oder wird relativ umstandslos in den Sprachgebrauch integriert oder, was der am meisten verbreitete Fall ist, beim Versuch einer Präzisierung gerät man an zahlreiche ungeklärte Fragen und Probleme: Was sind Entwicklungsaufgaben? Stellen sie eher gesellschaftliche Anforderungen oder subjektive Bedürfnisse und Ziele dar? Wer bestimmt, was eine Entwicklungsaufgabe ist und was nicht? Inwiefern hilft Lehrenden das Wissen um Entwicklungsaufgaben bei der Gestaltung von Unterricht?“ (ebd.; siehe dazu auch Koller 2005, 48ff.) Weil von den jeweils gefundenen Antworten auch die gezogenen di-

daktischen Konsequenzen abhängen, macht die Unterschiedlichkeit der Auffassungen eine genauere historisch-systematische Betrachtung dieses Konzeptes und seiner Deutung in der Bildungsgangdidaktik notwendig.

### 2.3.2 Die zentrale entwicklungsaufgabentheoretische Perspektive

(Gleichzeitigkeit und zeitliche Abfolge, Anordnung von Themen  
bzw. thematischen Aspekten, Zielbestimmung, Geschichtlichkeit)

Die vorangegangene Erläuterung der *zentralen bildungsgangtheoretischen Perspektive der Bildungsgangdidaktik* macht nun auch ihre leitende Frage verständlich, „wie der Bildungsgang der Schüler unter den Rahmenbedingungen der Institution Schule von ihnen selbst gestaltet werden kann“ (Meyer, 1999, 127). Diese Frage lässt sich allerdings – damit komme ich zum Konzept der Entwicklungsaufgaben – analytisch in zwei Blickrichtungen unterscheiden (siehe Hericks 2008, 65): eine erste fokussiert die *Inhalte*, eine zweite die *Lernenden*. Bezogen „auf die *Inhalte* rekonstruiert Bildungsgangdidaktik die ‚Produkte‘ unterrichtlicher Auseinandersetzung in Form nachweisbarer fachlicher *Kompetenzen*. Dazu greift sie auf *Kompetenzmodelle* zurück, die in der Lage sind, erreichte Verständnisfortschritte von einem alltagssprachlichen Verständnis der in Rede stehenden Sachverhalte ausgehend stufenweise abzubilden [...]. Durch solche Modelle wird es möglich, reale Bildungsprozesse von Lernenden fallspezifisch zu rekonstruieren. Bildungsgangdidaktik wird dabei zur *Bildungsgangforschung* mit Affinität zur *empirischen Lehr-Lernforschung*.“ (Ebd.) Diese inhaltliche Blickrichtung wurde inzwischen (fachdidaktisch) differenziert eingenommen (siehe für einen Überblick zum Beispiel ebd., 68f.; Kunze/Trautmann/Meyer 2010, 2f.). Obwohl auch in ihr ein prozessuales Verständnis von Unterricht zum Ausdruck kommt, gehe ich auf sie allerdings nicht ein, weil diese Blickrichtung vor allem unter dem Aspekt der inhaltlichen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation (in fachdidaktischer Hinsicht) betrachtet werden müsste. Stattdessen konzentriere ich mich auf die zweite Blickrichtung, die der Lernenden, denn darin kommt die zeitliche Dimension der Bildungsgangdidaktik besonders deutlich zum Tragen.

Hinsichtlich der „*Lernenden* fokussiert Bildungsgangdidaktik auf das Verhältnis von Lernen, Bildung und Biographie, auf die Frage etwa, in welchem Verhältnis die durch schulische Lernangebote induzierten (oder verhinderten) Bildungsprozesse zu den *subjektiven Bildungsgängen* der Heranwachsenden als konsistente oder fragmentierte biographische Gesamtformungen stehen [...]. Bildungsgangdidaktik wird zur Bildungsgangforschung mit Affinität zur *erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung* und ihrer Methodologie [...]. Hierfür greift sie auf das Konzept der *Entwicklungsaufgaben* zurück.“ (Hericks 2008, 65) Dieses Konzept ist „als ein Kernkonzept der Bildungsgangforschung anzusehen“ (Hericks 2006, 60) und dient in „systematischer Hinsicht [...] dazu, das Programm der Bildungsgangforschung – Rekonstruktion individueller Lern- und Berufsbiographien – sich nicht in der Fülle ideographischer Einzelfälle erschöpfen zu lassen, sondern für didaktische Fragestellungen zu öffnen“ (ebd.). Weil die Auseinandersetzung mit diesem Kernkonzept allerdings gegenwärtig noch nicht abgeschlossen ist und unterschiedliche Auffassungen bestehen, stelle ich das Konzept der Entwicklungsaufgaben zunächst historisch-systematisch dar, denn nur so lassen sich die unterschiedlichen Auffassungen nachvollziehen. Anschließend gebe ich es beispielhaft in seinen zwei aktuellen Ausprägungen – dem Kanon- und dem Synthese-Modell – wieder.



### 2.3.2.1 Havighursts ursprüngliches Konzept der Entwicklungsaufgabe

Unter Entwicklungsaufgaben – hier sei nur eine Definition von Hericks herausgegriffen – „werden gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen verstanden; sie stellen Anforderungen der Gesellschaft an ihre Mitglieder dar und sind insofern ‚objektiv‘. Sie sind zugleich ‚subjektiv‘, insofern sie individuell als Aufgaben eigener Entwicklung angenommen und ausgedeutet werden müssen. Dabei wird die Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben als notwendige Voraussetzung für fachliche Kompetenzentwicklung und für Bildungsprozesse angesehen [...]“ (Hericks 2008, 65)

Dieses Konzept der Entwicklungsaufgaben<sup>129</sup> (developmental-tasks) geht auf Havighurst zurück, der – wie er in den 1970er Jahren kommentiert – in den 1940er Jahren darin die Möglichkeit sah, zwischen zwei entgegengesetzten Erziehungstheorien zu vermitteln (siehe dazu genauer Trautmann 2004b, 20f.; Schenk 2004, 42f.): „the theory of freedom – that the child will develop best if left as possible, and the theory of constraint – that the child must learn to become a worthy, responsible adult through restraints imposed by his society.“ (Havighurst<sup>3</sup> 1974, vi) Entwicklungsaufgaben stellten für ihn nämlich einen „midway between an individual need and a societal demand“ (ebd.) dar, weil sie auf „an active learner interacting with an active social environment“ (ebd.) verweisen. In dieser Kurzcharakterisierung stecken mehrere Vorannahmen, die ich im Folgenden expliziere (siehe dazu auch genauer Trautmann 2004b).

Die grundlegende Prämisse Havighursts, auf der sämtliche seiner Überlegungen bauen, besagt: „Living is learning, and growing is learning“ (Havighurst<sup>3</sup> 1974, 1). So lernen Menschen zum Beispiel laufen, lesen oder einen Kuchen zu backen (siehe ebd.). Aus dieser Prämisse folgert Havighurst für die Entwicklungspsychologie: „To understand human development, one must understand learning.“ (Ebd.)

Am Anfang seines Konzepts der Entwicklungsaufgaben als Teil seines entwicklungspsychologischen Ansatzes steht deshalb zunächst eine Lerntheorie (siehe dazu genauer Trautmann 2004b, 21f.), die von der Feststellung getragen ist, dass das „human individual learns his way through life“ (Havighurst<sup>3</sup> 1974, 1). Nur ein sehr kleiner Teil des menschlichen Verhaltens sei dabei „a crude product of maturation unformed by learning“ (ebd.). Vielmehr würde die Natur „wide possibilities in the developing of the human body“ (ebd.) begründen, „and which possibilities shall be realized depends on what the individual learns“ (ebd.). Der „path of learning“ (ebd., 2) eines Individuums lasse sich allerdings nicht als „one long slow uphill climb with something to learn every new day“ (ebd.) auffassen, sondern „consists of steep places, where the learning effort is severe, interspersed with plateaus where one can speed along almost with any effort“ (ebd.).

Diese Vorstellung des Lernprozesses ergänzt Havighurst um einen soziologischen und einen konsekutivtheoretischen Aspekt, wodurch er die entscheidenden Bestimmungsstücke für die Definition des Begriffs der Entwicklungsaufgabe gewinnt: „Living in a modern society is a long series of tasks to learn [soziologischer Aspekt – D.S.], where learning well brings satisfaction and reward, while learning poorly brings unhappiness and social disapproval [konsekutivtheoretischer Aspekt – D.S.]. The tasks the individual must learn – *the developmental tasks of life* – are those things that constitute healthy and satisfactory growth in our society. They are the things a person must learn if he is to be judged and to

<sup>129</sup> Siehe zu dieser Übersetzung und den möglichen Assoziationen, die sie hervorrufen kann, Schenk 2005, 275f.

judge himself to be a reasonably happy and successful person.“ (Ebd.) Entsprechend lautet die (in der Bildungsgangtheorie, -forschung und -didaktik häufig zitierte) Definition des Begriffs *Entwicklungsaufgabe*: „A developmental task is a task, which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks.“ (Ebd.) Diese Definition lässt zwar eine deutliche Nähe zu Erikson (1973) erkennen, auf den sich Havighurst mehrfach und vor allem in dem Gedanken bezieht, den Lebenslauf als eine Folge von Problemen zu strukturieren (siehe Oerter/Montada <sup>4</sup>1998, 66). Allerdings nimmt er im Gegensatz zu Erikson *keine organismische, sondern eine dialektische Position* ein, durch die er biologische, soziologische und psychologische Ansätze verbinden kann (siehe ebd.).

Bei aller Kritik an diesem „theoretisch eher anspruchlosen, gelassen auf reflektierter Alltagserfahrung beharrenden Konzept“ (Schenk 2004, 43), macht die Vergewisserung über Entwicklungsaufgaben als zentralem Begriff der Bildungsgangtheorie (siehe Schenk 2005, 9) aber auch einen Großteil der bildungsgangtheoretischen Überlegungen aus, weshalb ich die bedeutsamsten Kennzeichen von Entwicklungsaufgaben im Havighurstschen Sinne herausstelle. Diese Kennzeichen halten nämlich in unterschiedlichen Nuancen immer wieder Einzug in die Bildungsgangtheorie, -forschung- und -didaktik.

#### *Der Ursprung von Entwicklungsaufgaben*

Zur Erklärung des Ursprungs von Entwicklungsaufgaben trifft Havighurst zwei auf das Individuum bezogene Aussagen: 1. Wenn das Individuum wachse, „he finds himself possessed of new physical and psychological resources“ (Havighurst <sup>3</sup>1974, 5). 2. Das Individuum „also finds himself facing new demands and expectations from the society around him“ (ebd.). Für diese „inner and outer forces“ (ebd.) nimmt Havighurst an, dass sie „contribute to set for the individual a series of developmental tasks which must be mastered if he is to be a successful human being“ (ebd.). Dabei gebe es drei Quellen für Entwicklungsaufgaben: „Some tasks arise mainly from physical maturation [...]. Other tasks, arising primarily from the cultural pressure of society [...]. There is a third source of developmental tasks – namely, the personal values and aspirations of the individual, which are part of his personality, or self.“<sup>130</sup> (Ebd.) Entwicklungsaufgaben können entweder aus jeder einzelnen dieser drei Quellen hervorgehen, oder „they arise in most cases from combinations of these factors acting together“ (ebd.).

#### *Der Zeitpunkt von Entwicklungsaufgaben*

Nicht jede Entwicklungsaufgabe ergibt sich allerdings zu jedem denkbaren Zeitpunkt in der Entwicklung eines Individuums (bzw. sollte sich ergeben<sup>131</sup>), denn Havighurst unterstellt „the existence of ‘sensitive periods’ or ‘critical periods’ when the human organism is especially able to learn quickly through certain kinds of experience. [...] Thus, some of the developmental tasks may be located at the ages of special sensitivity for learning them.“ (Havighurst <sup>3</sup>1974, 6f.) Für jede Entwicklungsaufgabe gebe es deshalb einen

<sup>130</sup> Diese dritte Quelle erklärt Havighurst so: „The personality, or self, emerges from the interaction of organic and environmental forces. As the self evolves, it becomes increasingly a force in its own right in the subsequent development of the individual.“ (Havighurst <sup>3</sup>1974, 2)

<sup>131</sup> Wie Oerter und Montada kommentieren, sind „Entwicklungsaufgaben [...] als Mischung *normativer und deskriptiver Elemente* beschrieben.“ (Oerter/Montada <sup>4</sup>1998, 66)

„teachable moment, when the task should be learned“ (ebd., 7). Erst in einem solchen Moment stünden nämlich „gratifying results“ (ebd.) bei erfolgreicher Bewältigung in Aussicht, was immer dann der Fall sei, wenn „the body is ripe, and society requires, and the self is ready to achieve a certain task“ (ebd.). Dieser Gedanke gehört für Havighurst zu den „essentials of the bio-socio-psychological tasks [...]. If the task is not achieved at the proper time it will not be achieved well, and failure in this task will cause partial or complete failure in the achievement of other tasks yet to come.“ (Ebd., 4) Damit wird schon in dem ursprünglichen Konzept von Entwicklungsaufgaben auf deren *Kumulativität* verwiesen.

### *Die Zahl und Art von Entwicklungsaufgaben*

Havighurst geht davon aus, dass die Zahl von Entwicklungsaufgaben „somewhat arbitrary“ (Havighurst <sup>3</sup>1974, 8) sei, „since it depends both upon the biosocial realities out of which the tasks arise and upon the refinement of analysis made by the writer“ (ebd.). Er selbst benennt „six age periods“ (ebd.), wobei „six to ten developmental tasks are described for each age period“ (ebd.; siehe zu den einzelnen Aufgaben ebd., 8ff.).

Dabei unterscheidet Havighurst die Entwicklungsaufgaben einerseits in universelle (universal) und kulturell relative (cultural relativity) und andererseits in wiederkehrende (recurrent) und nicht wiederkehrende (nonrecurrent). *Universell* „and invariable from one culture to another“ (ebd., 37) seien vor allem die Aufgaben, „that are most completely based upon biological maturation, such as learning to walk“ (ebd.), denn sie zeigten „the smallest cultural variation“ (ebd., 37f.). Viele andere Aufgaben aber „are found only in certain societies, or they are peculiarly defined by the culture of the society“ (ebd., 37), weshalb sie also *kulturell relativ* seien. Besonders die Aufgaben, „that grow out principally out of social demands on the individual, show great variation among various cultures“ (ebd., 39). Für eine Systematik von Entwicklungsaufgaben hat deren kulturelle Relativität zur Folge, dass „lists and descriptions of developmental tasks will vary from one culture to another, and will depend upon the cultural values of the person who states them“<sup>132</sup> (ebd.).

Mit Blick auf die Wiederkehr von Entwicklungsaufgaben schränkt Havighurst seine Annahme ein, „that there are special times in life for their achievement – teachable moments when the individual is ripe to learn them“ (ebd., 40), denn „this is not true of certain tasks“ (ebd.). Es gebe zwar *nicht wiederkehrende* Aufgaben wie zum Beispiel „learning to walk and to talk“ (ebd.), die sich nach dem entsprechenden Entwicklungszeitpunkt nicht mehr stellen (sollten), aber „there are other tasks that never end; they recur over a long period of time, in varying but closely related aspects“ (ebd.). Ein Beispiel für solche *wiederkehrenden* Aufgaben wäre „to get along with one’s age mates“ (ebd.). Allerdings nimmt Havighurst an, dass es auch für diese Aufgaben einen passendsten Zeitpunkt der Bearbeitung gebe: „Success with a recurring task in its earliest phases probably augurs well for success in the later phases. Consequently, the crucial period for the learning of the task is when it first appears.“ (Ebd., 41)

<sup>132</sup> Havighursts eigenes „particular statement is based on American democratic values seen from a middle-class point of view, with some attempt at pointing out the variations for lower-class and upper-class Americans“ (Havighurst <sup>3</sup>1974, 39).



### *Entwicklungsaufgaben und Schule*

Möglicherweise ist das Konzept der Entwicklungsaufgaben aber nicht nur wegen der genannten Eigenschaften (midway between an individual need and a societal demand; active learner interacting with an active social environment; arising at or about a certain period in the life of the individual; successful achievement leads to happiness and to success with later tasks; arising from three different factors; teachable moments, when tasks should be learned; universal vs. cultural relative and recurrent vs. nonrecurrent) schon seit ihren Anfängen attraktiv für die Bildungsgangtheorie, -forschung- und -didaktik, sondern auch, weil Havighurst der Schule eine eindeutige Rolle bei der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben zuspricht und sie dabei für bestimmte Aufgaben zuständig erklärt (siehe dazu genauer Trautmann 2004b, 28f.). Er geht davon aus, „that formal education may be defined as a procedure set up by society to help children achieve certain of their developmental tasks. The tasks which the school specializes are those involving the learning of mental skills“ (Havighurst <sup>3</sup>1974, 36). Allerdings gebe es letztlich „no developmental task of children or adolescents which the school can completely ignore, for the reason that the tasks are so closely interrelated that difficulty in one task, which may show in the school, is often tied up with difficulty in another task for which the school has little responsibility“ (ebd., 37).

#### **2.3.2.2 Oerters Distanzmodell der Entwicklungsaufgabe**

Nachdem Entwicklungsaufgaben im Sinne dieser Havighurstschen Bestimmung – zumindest im deutschsprachigen Forschungsraum – lange Zeit keine forschungsbedeutsame Rolle spielten (siehe dazu Reinders <sup>2</sup>2002, 14f.), hielten sie dort um die 1980er Jahre wieder doppelt Einzug in die Wissenschaft, und zwar in die Entwicklungspsychologie im Sinne Oerters (1978), Oerters und Montadas (<sup>4</sup>1998), Fends (<sup>3</sup>2005) und Dreher und Dreher (1985) einerseits und in die von Blankertz geleitete wissenschaftliche Begleitung des Kollegs Schulversuchs NW andererseits. Da beide Richtungen von besonderer Bedeutung für die Bildungsgangdidaktik sind, stelle ich sie kurz dar.

Zunächst ist es Oerters Verdienst, dem Konzept der Entwicklungsaufgaben Ende der 1970er Jahre „eine Renaissance verschafft und [es – D.S.] um Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie angereichert zu haben“ (Reinders <sup>2</sup>2002, 14). Oerters setzt an Havighursts Annahme an, dass Entwicklungsaufgaben auf einen aktiven Lerner bezogen seien, der sich in Interaktion mit einer aktiven sozialen Umwelt befinde (siehe Oerters 1978, 66). Entwicklungsaufgaben, so schlussfolgert Oerters, seien deshalb „sowohl durch Setzungen der Gesellschaft, wie durch die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten bestimmt“ (ebd.), was ihn zu der These führt: „Entwicklungsaufgaben sind das Produkt aus individueller Leistungsmöglichkeit und gesellschaftlicher Setzung.“ (Ebd.) Mit dieser These sieht Oerters allerdings auch die Grenze des Havighurstschen Ansatzes und ähnlicher Konzepte erreicht, die er für zu global befindet (siehe ebd., 67): „Sie leiten weder die soziokulturellen Anforderungen ab, noch bestimmen sie die individuelle (biologische) Leistungsfähigkeit näher. Schließlich verzichten sie darauf, das Verhältnis zwischen beiden Komponenten genauer zu umreißen.“ (Ebd.) Oerters macht es sich daraufhin zur Aufgabe, a) die beiden Komponenten näher zu bestimmen – was die grundsätzliche Bestimmbarkeit voraussetzt –, und b) das Verhältnis zwischen den Komponenten zu klären.

a) Ohne hier genauer darauf einzugehen, benennt er zunächst Spezifika von soziokulturellen Anforderungen, sogenannten *Entwicklungsnormen*, die an den von Havighurst

angeführten Eigenschaften von Entwicklungsaufgaben angelehnt sind: „Entwicklungsnormen beziehen sich auf *Abschnitte im Lebenslauf*“ (Oerter 1978, 67) und außerdem „auch auf *Verhaltensregeln*“ (ebd.), sie „sind dem menschlichen Lebenslauf in *sequentieller Reihenfolge* zugeordnet“ (Oerter 1978, 67), sie „haben in der Regel eine *Langzeitperspektive*“ (ebd.), und sie „sind mit *Markierungspunkten* oder *Zeitstrecken* im Lebenslauf verknüpft“ (ebd.). Jede Gesellschaft verlange in diesem Sinne „vom sich entwickelnden Individuum bestimmte Leistungen, z.B. in Form von Kenntnissen, Fertigkeiten, sozialen Verhaltensweisen und Gesinnungen“ (Oerter/Mandl 1977, 35). Die entscheidende Konsequenz im Zusammenhang mit dieser Bestimmung von Entwicklungsnormen teilt Oerter mit Havighurst, weil er davon ausgeht, dass sich auf der Grundlage entsprechender empirischer Daten *konkrete Normen formulieren lassen* (siehe dazu zum Beispiel Oerter 1978, 68ff. und 76ff.).

Zur näheren Kennzeichnung der *individuellen Leistungsfähigkeit* verweist Oerter auf ihre problemgeschichtliche Betrachtung in der Entwicklungspsychologie. Aus dieser Betrachtung heraus könne die Leistungsfähigkeit nämlich weiter gefasst werden denn allein als biologische Möglichkeiten des Individuums (siehe ebd., 70) (wie Havighurst es getan habe), und zwar „als Universum von Verhaltens- und Leistungsdispositionen, als inhaltlich unbestimmtes, prinzipiell allen Möglichkeiten offenes Verhaltenspotential und als ein den in der Umwelt bestehenden Möglichkeiten und gestellten Aufgaben angemessenes Verhaltensrepertoire“ (ebd.). Die so bestimmte individuelle Leistungsfähigkeit wird dabei nicht als „fixes Niveau, das zu einem bestimmten Entwicklungszeitpunkt erreicht wird, verstanden, sondern ist eine flexible Größe, die zumindest innerhalb bestimmter Grenzen nach oben und unten wandern kann“ (Oerter/Mandl 1977, 35). Im Rahmen dieser Grenzen bemühe sich das Individuum angesichts „von Entwicklungsnormen [...] mehr oder weniger um Realisierung von Anforderungen“ (ebd.).

- b) Bezogen auf die Verhältnisbestimmung der Komponenten nimmt Oerter auf der Grundlage dieser Kennzeichnungen an, dass zwischen Entwicklungsnorm und aktuellem Leistungs(Verhaltens-)Niveau eine Distanz liege (Oerter 1978, 72), die je nach Einzelfall und nach äußeren Bedingungen wechseln könne (siehe Oerter/Mandl 1977, 35). Dabei unterscheidet er eine *positive* Distanz („Die Entwicklungsnorm liegt höher als die individuelle Leistungsfähigkeit.“ [Oerter 1978, 73]), eine *negative* („Die Entwicklungsnorm liegt niedriger als die individuelle Leistungsfähigkeit.“ [Ebd.]) und eine *Nulldistanz* (gleichbedeutend mit Stagnation: „Entwicklungsnorm und Leistungsfähigkeit fallen zusammen.“ [Ebd.]). Den Umgang mit der jeweiligen Distanz beschreibt Oerter dann als Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt, und zwar auf doppelte Weise: „Das Individuum entwickelt sich durch die Setzung von Aufgaben (im Normalfall) in Richtung auf die Entwicklungsnorm. Die Umwelt reguliert und konzipiert Entwicklungsnormen nicht nur aus gesellschaftlichen Notwendigkeiten, sondern abgestimmt auf die Möglichkeiten des Individuums. ‚Falsche‘ Normen, die vom Individuum nicht erreicht werden können, unterliegen meist einer Revision.“ (Ebd., 76)

Durch diese produktive Wendung der Kritik an Havighurst – der fehlenden Bestimmung der Komponenten und ihres Verhältnisses zueinander – gewinnt Oerter seine Definition des Begriffs der *Entwicklungsaufgabe*: „Als Entwicklungsaufgabe wird eine individuelle Setzung festgelegt, die sich sowohl auf die soziokulturelle Entwicklungsnorm wie auf die eigene Leistungsfähigkeit bezieht. Somit läßt sich als Entwicklungsaufgabe [...] der Punkt

auf der Distanz zwischen Norm und Fähigkeit definieren, den das Individuum zu einem gegebenen Zeitpunkt (Entwicklungsniveau) anstrebt.“ (Ebd., 74) (siehe Abb. 13)

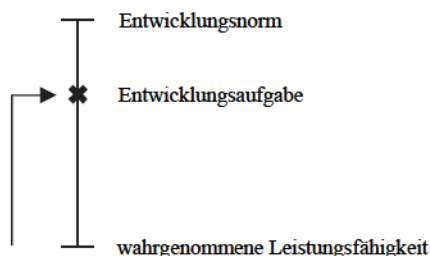


Abb. 13: Distanzmodell der Entwicklungsaufgabe (Oerter 1978, 75)

### 2.3.2.3 Oerters und Montadas Strukturmodell der Entwicklungsaufgabe

Durch die Wechselwirkung von individueller Leistungsfähigkeit und soziokultureller Entwicklungsnorm in Oerters Distanzmodell wird in einer ersten Hinsicht die Aktivität des Individuums als Setzer und Bearbeiter von Entwicklungsaufgaben erhellt. Offen bleibe dabei allerdings, inwiefern durch die individuelle Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben auch die Entwicklungsnorm verändert werde (siehe Spörlein 2003, 52). Dieser Frage nehmen sich Oerter und Montada in ihrer ökologisch entwicklungspsychologischen Weiterführung des Distanzenmodells im *Strukturmodell der Entwicklungsaufgabe* an, in dem sie eine „Individuum-Gesellschaft-Rückkopplung“ (ebd.) einbauen. Dafür vergewissern sie sich noch einmal der drei Quellen von Entwicklungsaufgaben, die Havighurst nannte: „1. biologische Veränderungen innerhalb des Organismus wie Pubertät und Menopause, 2. Aufgaben, die durch die Gesellschaft, etwa in Bildung und Beruf gestellt werden, und 3. Werte, Aspirationen und Ziele des sich entwickelnden Individuums selbst.“ (Oerter/Montada 1998, 67) Diese drei Quellen fassen Oerter und Montada verallgemeinernd zusammen als die individuelle Leistungsfähigkeit, die soziokulturelle Entwicklungsnorm (auf diese zwei Quellen bezieht sich das Distanzmodell hauptsächlich) und die individuelle Zielsetzung in einzelnen Lebensregionen (siehe ebd., 121). Gerade diese letzte Quelle sei es nun, durch die „dem Individuum eine aktive Rolle bei der Gestaltung der eigenen Entwicklung“ (ebd.) eingeräumt werde, sodass Oerter und Montada diese Quelle in ihr Strukturmodell der *Entwicklungsaufgabe* aufnehmen, das aus den drei Komponenten der subjektiven Struktur, objektiven Struktur und Konzeption eines Entwicklungszieles besteht (siehe Abb. 14):

Die subjektive Struktur entspricht dem jetzigen Entwicklungsstand erreichter Handlungskompetenzen, die objektive Struktur bietet Ausschnitte von Handlungsmöglichkeiten an, die normativ mit bestimmten Lebensperioden verknüpft sind (soziokulturelle Entwicklungsnormen). [...] Die Diskrepanz zwischen subjektiver und objektiver Struktur läßt dem Individuum die Veränderung des jetzigen Zustandes wünschenswert erscheinen. Es wählt aus der objektiven Struktur die Aspekte aus, die seiner jetzigen Entwicklungssituation entsprechen und formuliert Zielsetzungen für die nahe oder entfernte Zukunft. (Ebd., 122)



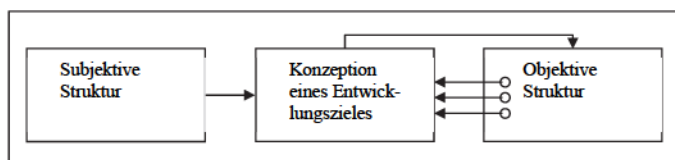


Abb. 14: Strukturmodell der Entwicklungsaufgabe (Oerter/Montada 1998, 121)

Über die Komponente der Konzeption eines Entwicklungszieles lässt sich nun die Aktivität des Individuums beim Aufgreifen und „Verändern“ der Entwicklungsnorm erklären. Diese Aktivität, vor allem hinsichtlich der „Veränderung“ einer Entwicklungsnorm, ist für Oerter und Montada allerdings begrenzt, denn sie gehen davon aus, „daß die Komponenten solcher selbstgesetzten Ziele isomorph zu den kulturell vorgegebenen Möglichkeiten sein müssen“ (Oerter/Montada 1998, 122), wobei „das Individuum eine andersartige Kombination solcher Komponenten versuchen“ (ebd.) könne. Entscheidend für die bildungsgangtheoretische Perspektive ist auch an dieser Vorstellung von Entwicklungsaufgaben, dass sich eindeutige Aufgaben ausweisen lassen<sup>133</sup>.

#### 2.3.2.4 Drehers und Drehers Modell der Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Unter Berücksichtigung der Auslegungen des Entwicklungsaufgabenkonzeptes von Oerter sowie Oerter und Montada greifen Dreher und Dreher in ihrem entwicklungspsychologischen Ansatz zum einen ebenfalls Havighursts Verständnis von Entwicklungsaufgaben, zum anderen die in seiner Weiterführung getroffenen Annahmen der Entwicklungstheorie ihrer Zeit (siehe Dreher/Dreher 1985, 30) auf: „(a) die Auffassung, daß sich Entwicklung über den ganzen Lebenslauf erstreckt [...]; (b) die Auffassung, daß Entwicklungsprozesse in die Wechselwirkung von Individuum-Umweltsystemen eingebettet sind [...]; (c) die Berücksichtigung einer handlungstheoretischen Auffassung, unter der die Individuum-Umweltauseinandersetzung als aktiver und bewußter, zielbezogener Prozeß gesehen wird [...]“ (Ebd.) Auf dieser Grundlage definieren sie *Entwicklungsaufgaben* in einem funktionalen Sinne: „Entwicklungsaufgaben markieren Bereiche und Zielstellungen, die zu verschiedenen Lebensabschnitten die Entwicklung innerhalb einer bestimmten Gesellschaft regulieren [...]“ (Ebd., 31)

Wie Oerter und Montada auch, verstehen Dreher und Dreher „die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben als aktives, zielbezogenes Handeln, das vom Jugendlichen geleistet wird und deshalb individuelle Züge trägt“<sup>134</sup> (ebd., 32). Ferner wird die Annahme geteilt, dass „solche Züge nicht ideosynchratischer Natur sind, sondern *Gesetzmäßigkeiten der Synchronisation* [...] mit sich ändernden Systemen unterliegen“ (ebd.). Diesen letzten Aspekt legen Dreher und Dreher aber weniger konservativ aus als Oerter und Montada, denn „Entwicklungsaufgaben aktiv zu bewältigen, kann *zweifaches* bedeuten: Anforderungen und Erwartungen der Umwelt wahrzunehmen und sie durch tradierte Verhaltens-

<sup>133</sup> Siehe zu entsprechenden Taxonomien zum Beispiel Oerter/Montada 1998, 122ff. oder – unter Bezugnahme darauf – Fend 2005, 222ff.

<sup>134</sup> Durch diese Definition – so merkt Spörlein an – verstehen Dreher und Dreher „die Entwicklungsaufgabe also nicht mehr nur als gesetzte Norm, die erfüllt werden muss, sondern als eine Fähigkeit, die erworben werden muss, um mit gesellschaftlichen Realitäten und Problemen fertig zu werden“ (Spörlein 2003, 51).

weisen zu beantworten, und *auch* – sie als Anlaß zur Selektion und Erprobung von Verhalten zu nehmen. Im ersten Fall werden bestehende Systeme konstant gehalten, im zweiten Fall wird möglicherweise ein Beitrag zu ihrer Veränderung erbracht.“ (Ebd.) Für das Individuum stellt eine derartige „Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe einen Entwicklungsfortschritt im Sinne der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten und der Steigerung umweltbezogener Handlungskompetenz dar“ (ebd.). Auch Dreher und Dreher gehen in ihrem Ansatz von der grundsätzlichen Beschreibbarkeit der Aufgaben aus (siehe dazu ebd., 35ff.).

### 2.3.2.5 Blankertz' Konzept von Entwicklungsaufgaben als Untersuchungskategorie im Kollegsulversuch NW

Während die Arbeiten von Dreher und Dreher „das vorläufige Ende der theoretischen Auseinandersetzung und Grundlagenforschung im Bereich der Entwicklungsaufgaben im deutschsprachigen Wissenschaftsraum“ (Reinders 2002, 14) markieren, kommt das Konzept der Entwicklungsaufgaben ungefähr zeitgleich auch in Blankertz' Kollegsulversuch NW zum Einsatz. Blankertz knüpft in seiner Evaluationsstudie direkt an Havighursts Vorstellung von Entwicklungsaufgaben an und übernimmt von ihm die Auffassung, „den Bildungsgang der Schüler als inhaltlich variantenreiche Lösung einer Reihe von Entwicklungsaufgaben zu verstehen“ (Blankertz 1986, 32). Auch zur Definition des Begriffs der Entwicklungsaufgabe – der die zentrale Untersuchungskategorie<sup>135</sup> der Studie darstellt (siehe ebd., 26, 657) – bedient sich Blankertz der Bestimmungsstücke Havighursts. Entwicklungsaufgaben würden zunächst auf ein *subjektives Moment* (siehe ebd., 657) verweisen („individual need“ bei Havighurst): Sie seien Aufgaben, denen sich der Schüler im Prozeß seines Bildungsganges gegenübersehe und die er als Aufgaben seiner eigenen Entwicklung zu strukturieren versuche (siehe ebd.). Ferner würden die Aufgaben auch ein *objektives Moment* (siehe ebd.) beinhalten („societal demand“ bei Havighurst): „Sie enthalten thematisch zusammengefaßt die Anforderungen, die Schule und Beruf an den Schüler herantragen.“ (Ebd.)

Vor dem Hintergrund von Blankertz' Auslegung von Entwicklungsaufgaben erklärt sich, dass Bildungsgangdidaktiker vor allem auf eine zentrale These in den Evaluationsstudien hinweisen, von der aus die unterrichtliche und schulische Wirklichkeit analysiert und evaluiert wurde (siehe Hericks/Keuffer/Kräfte/Kunze 2001, 9). Diese These „lautet, dass die Lernenden Gestalter ihrer eigenen Bildungsgänge sind. Indem sie ‚objektive‘ Anforderungen ihrer sozialen Umwelt als Entwicklungsaufgaben deuten und bearbeiten und das schulische Lernangebot in diesem Zusammenhang als mehr oder weniger hilfreich und ‚passend‘ wahrnehmen, entwickeln Schülerinnen und Schüler ihre fachlichen Kompetenzen weiter – oder tun eben genau dies nicht.“ (Ebd.)

### 2.3.2.6 Kanon- versus Synthese-Modell von Entwicklungsaufgaben

Zunächst einmal lassen sich dieser These die Annahmen entnehmen, über die beim Großteil derjenigen Einigkeit zu herrschen scheint, die Entwicklungsaufgaben zum zentralen Konzept ihres Ansatzes machen (siehe Hericks/Spörlein 2001, 33; Hericks 1998, 178f.;

<sup>135</sup> Blankertz nutzt diese Kategorie aber nicht nur in einer Beschreibungs-, sondern ebenfalls in einer Beurteilungsfunktion, wodurch „das Konstrukt der Entwicklungsaufgabe auch zu einer kritischen Folie, auf der die Antinomien in der Struktur eines Bildungsganges genauso deutlich werden wie Bedingungen seines Gelingens“ (Blankertz 1986, 657f.), wird.

Sturm 2004, 206): „Entwicklungsaufgaben formulieren einerseits objektive, d.h. gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in jeweils ähnlichen biographischen Lebenssituationen [...]. Damit solche Anforderungen biographisch wirksam werden, müssen sie andererseits individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet und ausgeformt werden.“ (Hericks/Spörlein 2001, 34)

Bei genauerer Betrachtung ist dieses Verständnis aber nicht grundsätzlich konsensfähig, weil es deutliche *Unterschiede* in der Auffassung von Entwicklungsaufgaben gibt, die sich bei den unterschiedlichen Bildungsgangtheoretikern einstellen. Der Grund für diese Unterschiedlichkeit liegt im „Problem der genaueren Bestimmung des Verhältnisses zwischen den objektiven Ansprüchen und der subjektiven Bearbeitung solcher Ansprüche“ (ebd.). Havighurst selbst schlug zwar vor, Entwicklungsaufgaben als einen „midway between an individual need and a societal demand“ (Havighurst 1974, vi) zu verstehen, allerdings tat er das „unbefangen“ (Hericks/Spörlein 2001, 34) und „ohne über das Verhältnis beider Seiten weiter zu reflektieren“ (ebd.). In der Weiterführung des Havighurstschen Ansatzes wurde dieses Verhältnis deshalb – mehr oder weniger ausdrücklich – schwerpunktmäßig zur objektiven Seite (Kanon-Modell) oder zur subjektiven Seite (Synthese-Modell) hin ausgelegt.

Die Grundlagen für die unterschiedlichen Auffassungen von Entwicklungsaufgaben wurden ebenfalls schon im Kollegsulversuch NW gelegt. Auch wenn die wissenschaftlichen Begleiter in den Evaluationsstudien zwar „erstmal in der pädagogischen Forschung an die Fragestellung der Entwicklungsaufgabe“ (Kordes 1996, 57) anknüpften, taten sie dies „aber in höchst unterschiedlicher, teilweise widersprüchlicher Weise“ (ebd.; siehe dazu genauer ebd., 57ff. oder Lechte/Trautmann 2004, 67ff.). Während nämlich Gruschka in der „Erzieher-Studie“<sup>136</sup> Entwicklungsaufgaben eher auf die objektive Seite verlagert, liegt der Schwerpunkt in Kordes’ „Französisch-Studie“ eher auf der subjektiven Seite. Diese unterschiedlichen Auffassungen von Entwicklungsaufgaben gebe ich nun in ihren Grundzügen wieder, um anschließend die Folgen für aktuelle Konzepte vorstellen zu können.

Gruschka nimmt – genau wie Havighurst (siehe dazu Gruschka 1985, 45ff.) – in der Erzieher-Studie an, dass das „curriculum vitae eines Menschen [...] als Abfolge von Entwicklungsaufgaben“ (ebd., 12) beschreibbar sei. Der Einzelne erlebe „unabweisbare gesellschaftliche Anforderungen, die er aufgrund seiner bisher entwickelten Identität deutet und aufgrund seiner bisher entwickelten Kompetenz bearbeitet“ (ebd.). Entwicklungsaufgaben seien dabei – bezogen auf das Thema der Erzieher-Studie – „der Reflex der gesellschaftlichen Wirklichkeit des Sozialberufs in der Ausbildung“ (ebd., 51), sodass sie eine „Auseinandersetzung mit den Erwartungen und objektiven Strukturen“ (ebd., 47) bedingen würden.

Durch diese Bestimmung, bei der sich Gruschka auch an Oerters und Montadas Verständnis orientiert (siehe ebd., 45), interpretiert er Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliche Anforderungen und verschiebt sie damit auf die *objektive Seite*. Dabei tritt bei ihm allerdings deutlicher als bei Havighurst (siehe zu weiteren Unterschieden ebd., 47ff.) der kon-

<sup>136</sup> Diese Kurzformen ergeben sich daraus, dass „die vier Bildungsgänge für die Evaluation ausgewählt [wurden – D.S.], die die volle Doppelqualifikation erprobten“ (Blankertz 1986, 2): die Doppelqualifikation „Fremdsprachen“, „Physik“, „Erzieher“ und „Sport“ (siehe dazu ebd., 2f.). So werden die evaluativen Untersuchungen zur Doppelqualifikation „Fremdsprachen“ zum Beispiel „unter dem Titel ‚Fremdsprachenstudie‘ gefaßt“ (ebd., 2).



struktive Gedanke hervor, dass das Individuum gesellschaftliche Anforderungen *deute* und sie zu seinen Entwicklungsaufgaben *make*. Übertragen auf die (Kolleg-)Schule meint das: Auch, wenn sie objektive Anforderungen vermittele (siehe ebd., 12), strukturierten die „Jugendlichen [...] diese Anforderungen als eigene Entwicklungsaufgaben, in deren Lösung sie ihre fachliche Identität und Kompetenz weiterentwickeln“ (ebd.). Trotz dieses konstruktiven Charakters schließt sich Gruschka aber der Annahme der Entwicklungspsychologen zur prinzipiellen Benennbarkeit von Aufgaben an und formuliert spezifische Entwicklungsaufgaben (siehe zum Beispiel ebd., 122ff.).

An dieser Annahme setzt allerdings Kordes (auf der Grundlage seines Verständnisses von Entwicklungsaufgaben in der Französisch-Studie [siehe dazu Kordes 1996, 58ff.]) mit seiner Kritik an. Er kann sich nämlich nicht mit der „Tendenz der Sozialwissenschaften“ (ebd., 40) einverstanden erklären, „die so tut, als ließen sich Entwicklungsaufgaben für Altersstufen, Klassen oder Kulturen beziehungsweise für Familien, Schulen oder andere gesellschaftliche ‚Agenten‘ feststellen“ (ebd.). Vielmehr geht er davon aus, „daß sich Entwicklungsaufgaben letztlich nicht als Inhalte, Kategorien oder Perspektiv-Ziele der Institutionen definieren, sondern zuallererst als Deutungen, Orientierungen und Leistungen der Subjekte verstehen lassen“ (ebd.; siehe dazu auch ebd., 76).

Mit dieser Kritik an dem Konzept von Entwicklungsaufgaben, das sie auf die Seite der objektiven gesellschaftlichen Anforderungen verschiebt, und an „der Inventarisierung von Entwicklungsaufgaben“ (ebd., 40), verlagert Kordes Entwicklungsaufgaben also auf die *subjektive Seite*. Als Konsequenz läutet er mit seiner „Bildungsgangtheorie der Entwicklungsaufgabe das Ende ihrer statischen und den Beginn ihrer dynamischen Betrachtung ein“ (ebd., 77) und wendet sich gegen (1) die Universalitäts-, (2) die Integrations- und (3) die Kontinuitätsannahme bisheriger Konzepte: „(1) Entwicklungsaufgaben sind nicht mehr ein für alle Male vorgegeben [...]. (2) Entwicklungsaufgaben sind nicht für einen und für alle einfach gegeben [...]. (3) Entwicklungsaufgaben sind nicht aufeinander aufbauend oder abfolgend gegeben [...]“ (Ebd.) Die entsprechend dynamisch-strukturelle Definition von Entwicklungsaufgaben lautet: „*Eine Entwicklungsaufgabe stellt sich grundsätzlich in jeder gesellschaftlichen Epoche und zu jeder biographischen Periode dem einzelnen Menschen oder der Menschengruppe neu; denn in ihr ist zumindest die ‚Chance‘ enthalten, daß der einzelne Mensch Geschichte macht und nicht nur Anpassungen oder Wiederholungen realisiert.*“ (Ebd., 78)

Diese zwei Verständnisse von Entwicklungsaufgaben sind es nun, die die aktuelle Diskussion der Bildungsgangdidaktik maßgeblich beeinflussen. Während nämlich vor allem Hericks und Spörlein auf der einen Seite im Anschluss an die Entwicklungspsychologie und an Gruschka das *Kanon-Modell* von Entwicklungsaufgaben vertreten (Verlagerung auf die objektive Seite), spricht sich Meyer unter der Maßgabe von Kordes auf der anderen Seite eher für ein *Synthese-Modell* (Verlagerung auf die subjektive Seite) aus. Beide Modelle haben unterschiedliche didaktische Implikationen.

### *Das Kanon-Modell der Entwicklungsaufgaben*

Im Kanon-Modell<sup>137</sup> (siehe Abb. 15) wird der Entwicklungsaufgabenbegriff „zur objektiven Seite hin verschoben“ (Hericks/Spörlein 2001, 35): „In dieser Sicht erscheinen Entwicklungsaufgaben als ein begrenzter ‚Kanon‘ von Aufgaben, die in einer gegebenen Gesellschaft für alle Heranwachsenden als mehr oder weniger verbindlich angenommen werden können.“<sup>138</sup> (Ebd., 36; siehe dazu auch Hericks 2006, 70ff.) Zu jeder dieser Aufgaben – so die weitere Annahme zu den objektiven Anforderungen – müsse man sich außerdem „noch eine offene, aber nicht unbegrenzte Menge von grundsätzlich möglichen Lösungen dieser Aufgabe vorstellen, von denen die gesellschaftlich anerkannten Lösungen wiederum eine Teilmenge sind“ (Hericks/Spörlein 2001, 37). Die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben setze nämlich immer auch implizite Vorstellungen darüber voraus, „was als gesellschaftlich ‚normal‘ oder ‚nicht-normal‘, ‚erwünscht‘ oder ‚nicht-erwünscht‘ gilt“ (ebd.). Der Begriff der Lösungsmenge meint deshalb „nicht die unendliche Menge individueller Lösungen einer Entwicklungsaufgabe, sondern deren praktizierte Lösungsmuster, soweit sie allgemein und akzeptiert sind“ (Schenk 2005, 278). *Offen* ist die jeweilige Lösungsmenge, „weil jederzeit auch andere bereits praktizierte Lösungsmuster sich gesellschaftlich durchsetzen, also akzeptiert werden können“ (ebd.). Dadurch lässt sich auch in der Weiterführung von Oerters und Montadas Verständnis erklären, „dass in der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben immer auch gesellschaftlich neue Lösungsmuster entstehen, die dann wieder auf die gesellschaftlichen Anforderungen zurückwirken“ (ebd., 278f.).

Ein solcher Kanon samt offener Lösungsmenge, das ist eine entscheidende Voraussetzung dieses Modells, lässt sich dabei nur bestimmen, „wenn man die subjektive Komponente des Entwicklungsaufgabenbegriffes zunächst vollständig ausblendet“ (Hericks/Spörlein 2001, 36). Dennoch bleibt die Frage der Subjektivität von Entwicklungsaufgaben nicht außen vor, denn im Kanon-Modell wird ganz im Sinne Gruschkas angenommen, dass diese Aufgaben *subjektiven Deutungen* unterlägen<sup>139</sup>, die die Vielfalt der individuellen Aneignungen und Bearbeitungen widerspiegeln (siehe ebd.). Diese Deutungen „sind notwendige Voraussetzung und zugleich erster Schritt zur Bearbeitung und Lösung von Entwicklungsaufgaben“ (ebd., 35) und eine wichtige Grundlage der schon bei Oerters und

<sup>137</sup> Zur Rekonstruktion der Berufseinstiegsphase von Lehrern differenziert Hericks dieses Modell später auf der Grundlage von Bourdieus Habitus-Konzept zum *modifizierten Kanonmodell* aus (siehe Hericks 2006, 74ff.). Auf dieses Modell gehe ich allerdings nicht ein.

<sup>138</sup> Siehe für diesen Kanon von Entwicklungsaufgaben des Jugendalters, der auf die Bestimmung von Aufgaben bei Havighurst und Dreher und Dreher hin formuliert wird, Hericks/Spörlein 2001, 36.

<sup>139</sup> Dadurch werden Entwicklungsaufgaben auch im erkenntnistheoretischen Sinne als objektiv aufgefasst, weil sie als „unhintergebar“ (Hericks/Spörlein 2001, 34) und als „die objektiven Anforderungen und Ansprüche“ (Hericks 1998, 179) einer Gesellschaft unabhängig von ihrer Deutung angesehen werden (siehe dazu Lechte/Trautmann 2004, 70). Dabei ist allerdings für Hericks „unbestritten, dass ‚das‘ Objektive (einschließlich der dort angesiedelten Entwicklungsaufgaben) stets etwas subjektiv Konstruiertes darstellt. Unsere je subjektiven Konstruktionen des Objektiven weisen aber ohne Frage intersubjektive Gemeinsamkeiten und Stabilitäten auf [...], so dass man im Sinne einer pragmatisch-abkürzenden Sprechweise durchaus von ‚der‘ objektiven Struktur sprechen kann“ (Hericks 2004, 119).

Während diese Annahme objektiver, „nicht hintergebar gesellschaftlicher Anforderungen“ (Schenk 2001, 263) in der Bildungsgangdidaktik zwar weitestgehend geteilt wird, gibt es allerdings Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung des Erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretischen Status von Entwicklungsaufgaben. Schenk spricht nämlich „vom Konstrukt der ‚Entwicklungsaufgaben‘“ (ebd.; siehe auch 2005, 275) und erachtet dieses Konstrukt „als Bestandteil der theoretischen Modellierung von Bildungsprozessen“ (Schenk 2005, 275).

Montada beschriebenen „Rückwirkung der subjektiven Struktur auf die Entwicklungsaufgaben“ (ebd., 37).

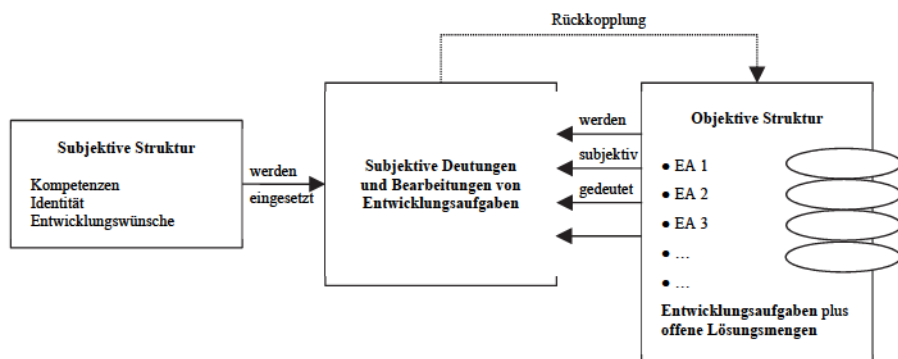


Abb. 15: Schematische Darstellung des Kanon-Modells (Hericks/Spörlein 2001, 38)

### *Das Synthese-Modell der Entwicklungsaufgaben*

Im Synthese-Modell wird der Entwicklungsaufgabenbegriff „deutlich zur subjektiven Seite hin verschoben“ (Hericks/Spörlein 2001, 34), weil Entwicklungsaufgaben mit „den Zielen der lernenden Subjekte identifiziert“ (ebd.) werden (siehe Abb. 16). Hericks spricht dieses Modell vor allem Meyer zu, der Entwicklungsaufgaben definiert als „die Konzeption von Entwicklungszielen, die die Lernenden (die ‚Subjekte‘) in der Deutung gesellschaftlicher, ‚objektiver‘ Anforderungen aufgrund ihrer aktuellen Kompetenzen und ihrer Identität aufbauen“ (Meyer 2008, 124).

Diese Ziele „werden in einem Prozess der Vermittlung gesellschaftlicher Anforderungen mit der eigenen Persönlichkeitsstruktur, gewissermaßen, herausgebildet – und zwar von den Subjekten selbst unter Einsatz ihrer Kompetenzen und ihrer Identität. Erst die Subjekte verleihen Entwicklungsaufgaben ihre besondere Gestalt und Färbung. Entwicklungsaufgaben stellen gesellschaftliche Anforderungen in einer immer schon individuell aufbereiteten und transformierten Form dar. Erst in dieser Form sind diese Anforderungen biographisch zugänglich und bearbeitbar.“ (Hericks/Spörlein 2001, 34)

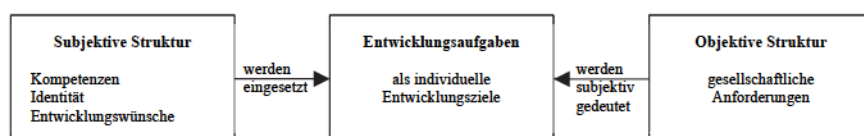


Abb. 16: Schematische Darstellung des Synthese-Modells (Hericks/Spörlein 2001, 35)

### *Didaktische Implikationen des Kanon- und Synthese-Modells*

Hericks und Spörlein sehen eine deutliche „Überlegenheit des ‚Kanon-Modells‘ gegenüber dem ‚Synthese-Modell‘“ (Hericks/Spörlein 2001, 39), wenn man nach den Konsequenzen der Bildungsgangdidaktik für die Gestaltung von Schule und Unterricht frage (siehe ebd.); denn das Synthese-Modell zeige „sich durch seine geringe Verallgemeine-



rungsfähigkeit als wenig hilfreich bei der Suche nach Unterrichtsinhalten, die geeignet erscheinen, möglichst vielen Lernenden Anschlussmöglichkeiten an eigene Entwicklungsziele anzubieten“ (ebd., 40). Zwar liege seine Stärke in der Betonung eines zentralen Grundgedankens der Bildungsgangdidaktik, dass nämlich die Lernenden als Gestalter ihrer eigenen Bildungsgänge aufzufassen seien (siehe ebd., 35). Der alleinige Fokus auf *individuell geformte* Entwicklungsaufgaben (siehe ebd.) lasse allerdings einen anderen Aspekt in diesem Modell verlorengehen: „Aus forschungs- wie aus handlungspraktischen Gründen muss die Bildungsgangforschung daran interessiert sein, die biographische Fülle individueller Lerngeschichten zum Zwecke der Theoriebildung zu reduzieren.“ (Ebd.)

Genau das sei die Leistung des Kanon-Modells. Obwohl subjektive Bildungsgänge zwar als individuelle Lernbiographien einmalig und unverwechselbar seien, würden sie doch keinesfalls als beliebig und zufällig angenommen (siehe Hericks/Kunze 2002, 403; Hericks 1998, 178; Spörlein 2003, 45). In den Entwicklungsaufgaben im Sinne des Kanon-Modells sollte sich „finden lassen, was in Biographien – speziell in Lernerbiographien als Teilaspekt von Gesamtbiographien – für eine bestimmte historische Epoche *verallgemeinerungsfähig* und eben gerade nicht wegen seiner Einzigartigkeit von Interesse ist“ (Hericks/Spörlein 2001, 35; siehe dazu auch Hericks 1998, 179).

Hericks und Spörlein gehen deshalb davon aus – das machen sie exemplarisch am Chemieunterricht deutlich (siehe dazu ausführlich Spörlein 2003) –, dass die zehn beschriebenen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (Peer<sup>140</sup>, Rolle, Körper usw.; siehe dazu Hericks/Spörlein 2001, 36), „denen sich alle Jugendlichen, mit welchen subjektiven Deutungen auch immer, stellen müssen, [...] als Eckpfeiler für Lernangebote im Chemieunterricht aufgefasst werden“ (ebd., 40). Diesen Aufgaben könne unterstellt werden, „dass sie von Jugendlichen bei der Herauskristallisierung und Bearbeitung eigener Entwicklungsziele als hilfreich empfunden werden können“<sup>141</sup> (ebd.). Darüber hinaus zeige sich, „dass das ‚Kanon-Modell‘ nicht nur bei der Suche nach geeigneten Lernaufgaben hilfreich ist, sondern sich auch als Forschungsfolie in der Evaluation von Bildungsgängen bewährt“ (ebd.) habe. Obwohl die Jugendlichen „ihre Entwicklungsaufgaben zwar individuell lösen, sie es jedoch mit der gleichen objektiven Struktur zu tun haben, ist die Zahl der möglichen Lösungen nicht unbegrenzt. Daher kann evaluiert werden, in welchem Maße Fachunterricht bestimmte Entwicklungsaufgaben aufgreift und dazu beiträgt, die von den Lernenden gewählten Bearbeitungsstrategien zu strukturieren und zu unterstützen.“ (Ebd.)

Die von Meyer und Reinartz gezogenen didaktischen Konsequenzen aus dem Synthesemodell sind gegenüber der Benennung von spezifischen Entwicklungsaufgaben im Kanon-Modell weitaus offener. In der Betonung der subjektiven Seite von Entwicklungsaufgaben besteht für Meyer und Reinartz eine „ganz wichtige Aufgabe der Schule [...] darin,

<sup>140</sup> Die Aufgabe „Peer“ zum Beispiel ergibt sich aus der Parallelisierung der Bestimmungen bei Havighurst und Dreher und Dreher. Nach Havighurst meine diese Aufgabe – so fassen es Hericks und Spörlein zusammen: „Neue und reifere Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts aufbauen.“ (Hericks/Spörlein 2001, 36) Ähnlich heiße es bei Dreher und Dreher: „Aufbau eines Freundeskreises: Zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts werden neue, tiefere Beziehungen hergestellt.“ (Ebd.)

<sup>141</sup> Hericks und Spörlein führen aus: „Ein entsprechendes Bildungsangebot im Fach Chemie könnte verhindern, dass die Jugendlichen ihre Identitätsentwicklung vom schulischen Lernen abspalten. Es könnte darüber hinaus auch die fachliche Kompetenzentwicklung fördern, da die Jugendlichen in dem Maße, in dem sie das chemische Bildungsangebot – und sei es im Sinne einer erfahrbaren Diskrepanz – auf ihre eigenen Entwicklungsziele beziehen können, in einen Prozess der Auseinandersetzung mit diesem eintreten werden.“ (Hericks/Spörlein 2001, 40)

den Kindern und Jugendlichen Raum zu geben, ihre eigenen Entwicklungsaufgaben zu finden, sich über ihre unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben auszutauschen, diese kritisch zu hinterfragen, Verständnis für andersartige Bildungsgänge zu fördern und so dann doch Gemeinsamkeiten erkennbar werden zu lassen.“ (Meyer/Reinartz 1998a, 309) Für Meyer ist es dabei aber noch nicht ausgemacht, „was die *wirklichen* Entwicklungsaufgaben der nachwachsenden Generation sind“ (Meyer 2010, 122; siehe auch 1999, 127), so dass sich eine Forderung a) an die Bildungsgangdidaktik und eine b) an das Lehrer-Schüler-Verhältnis stellt:

- a) Die Bildungsgangdidaktik sei darauf angewiesen „zu erkunden, wie die *Heranwachsenden die gesellschaftlichen Anforderungen registrieren und in eigene Entwicklungsaufgaben verwandeln*, und es heißt, anders formuliert, dass wir die Bildungsgänge der Heranwachsenden *erforschen* sollten“<sup>142</sup> (Meyer 1999, 127).
- b) Bezogen auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis müssten Entwicklungsaufgaben in der intergenerationellen Interaktion zwischen den Heranwachsenden und den Erwachsenen als Repräsentanten der Gesellschaft ausgehandelt werden<sup>143</sup> (siehe Meyer/Reinartz 1998a, 309). Um überhaupt mit dem Unterricht beginnen zu können, müssten praktizierende Lehrer zwar „zunächst verallgemeinern und kurzschließen“ (ebd.), indem sie unterstellten, daß sich ihren Schülern bestimmte Entwicklungsaufgaben stellten (siehe ebd.). Anschließend müssten sie aber versuchen, in der Interaktion mit den Schülern die tatsächlichen Entwicklungsaufgaben aufzudecken und Raum für deren individuelle wie gemeinschaftliche Bearbeitung zu schaffen (siehe ebd.). Was bei dieser Bearbeitung allerdings feststeht, sind die übergreifenden Ziele der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, denn Meyer fragt, wie Schüler „zu mündigen, verantwortlichen Menschen werden können“ (Meyer 2005, 128). Obwohl er die Beschreibung der tatsächlichen Entwicklungsaufgaben von Schülern als wichtige Aufgabe der Theorie und Praxis der Bildungsgangdidaktik ansieht, geht er deshalb davon aus, dass diese Didaktik „*immer auch – ob gewollt oder ungewollt – eine normative Vorstellung darüber [hat], was gute Sozialisation, was ein ertragreicher Lernprozess und was gute Bildung sein kann*“ (Meyer 1999, 129).

Vor dem Hintergrund des Synthese-Modells der Entwicklungsaufgaben und diesen didaktischen Implikationen schätzen Meyer und Reinartz die Praxisrelevanz der Bildungsgangdidaktik folgendermaßen ein:

Wenn der Bildungsgang die wichtigste Variable für die Gestaltung von Schule und Unterricht ist und wenn es heute keine Normalbiographien und keine für alle verbindlichen Bildungspro-

<sup>142</sup> Im Zusammenhang mit dieser Forderung diskutiert Meyer Entwicklungsaufgaben im Kontext der Schlüsselprobleme Klafkis (siehe zum Beispiel Meyer 2004, 103f.; 2005, 143f.) und kommt zu der These: „*Entwicklungsaufgaben vermitteln in einem bottom up-Verfahren gesellschaftliche Schlüsselprobleme mit der Perspektive der Heranwachsenden*.“ (Meyer 2004, 104) Wegen ihres hohen Abstraktionsgrades könnten sie deshalb auch nicht „nicht einfach im Unterricht und in der Schule beobachtet werden“ (ebd.). Stattdessen würde man aber „analytisch aus der nicht bestreitbaren *Diskrepanz* der Sinnstruktur, die Lehrer im Unterricht erkennen, und der Sinnstruktur, die Schülerinnen und Schüler realisieren, auf die Entwicklungsaufgaben verweisen.“ (Ebd.)

<sup>143</sup> In dieser Forderung sieht Meyer auch einen Bezug zur Bildungstheorie, mit deren Hilfe er den Begriff der *Bildung* bestimmt (siehe zum Beispiel Meyer 1999, 128ff.; 2005, 42). Dazu greift er vor allem auf Peuckerts Begriffsverständnis zurück (siehe dazu Peuckert 1998). Hericks nimmt sogar an, dass dieses Verständnis eine aus der Sicht der gesamten „Bildungsgangforschung/Bildungsgangdidaktik für tragfähig erachtete begriffliche Basis“ (Hericks 2008, 64) sei.

gramme mehr gibt, dann muß jeder Lehrer, jede Lehrerin, die Bildungsgänge seiner/ihrer Schülerinnen und Schüler erforschen, so gut das geht, um ihnen dabei zu helfen, ihre eigenen Entwicklungsaufgaben zu lösen. Bildungsgangdidaktik unterscheidet sich von allen anderen didaktischen Modellen dadurch, daß sie den Blick über das Ziel eines erfolgreichen, runden, guten Unterrichts hinauslenkt auf die Lern- und Lebensgeschichten der Heranwachsenden, auf ihren Bildungsgang.<sup>144</sup> (Meyer/Reinartz 1998a, 309)

Die grundsätzlichen didaktischen Implikationen sowohl des Kanon- als auch des Synthese-Modells bestehen damit in der Benennung der „Aufgabe der Schule [...], die Lernenden in der Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen“ (Lechte/Trautmann 2004, 80). Hericks und Spörlein haben dabei „mit ihrem Kanon-Modell einen ersten Vorstoß gewagt, um Entwicklungsaufgaben als didaktisches Instrumentarium zu verstehen“ (ebd., 81). Auch wenn sie dabei konkrete Entwicklungsaufgaben der Jugendphase benennen, blieben sie allerdings – so schätzen es Lechte und Trautmann ein – in „ihren Ausführungen [...] beispielhaft, und an konkreten Umsetzungsvorschlägen mangelt es noch“ (ebd.). Etwas anders sieht es bei Meyer aus. Da er die Didaktik als „Berufswissenschaft“ (Meyer 2005, 147) betrachtet, gibt er dagegen zumindest andeutungsweise einige Hinweise zum bildungsgangdidaktischen Verständnis von Unterrichtsplanung, die auf dem Synthese-Modell beruhen. Diese Hinweise umreiße ich abschließend zu diesem Kapitel.

### 3.2.3 Unterrichtsplanung im Sinne bildungsgangtheoretischer Didaktik

(Abfolge von Kommunikationsbeiträgen [Lehr-Lernhandlungen], Methoden, Artikulation, Zielbestimmung)

Vor allem Meyer ist an der Klärung der Frage gelegen, „ob und wie man die Bildungsgangforschung als Bildungsgangdidaktik ‚operationalisieren‘ kann“ (Meyer 2008, 118). Dazu begibt er sich auf die *Anwendungsebene* und überlegt, wie Lehrer den Lehr-Lern-Prozess planen, gestalten und verantworten könnten (siehe Meyer 2005, 131). Das Ergebnis dieser Überlegungen besteht darin, Allgemeine Didaktik und Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung heraus zu skizzieren (siehe ebd.), wobei diese Skizze vor allem *Anregungen* für eine bildungsgangdidaktische Planungstheorie beinhaltet (die allerdings noch nicht ausgearbeitet vorliegt).

Den Ausgangspunkt dieser Anregungen sieht Meyer im didaktischen Dreieck (Lehrer – Schüler – Stoff; siehe zum Beispiel ebd., 132). Die generelle Norm für die Schwerpunktsetzungen innerhalb dieses Dreiecks leitet er aus dem Diktum der Bildungsgangforschung ab, das Hauptaugenmerk auf die Schüler zu richten (siehe Blankertz 1986, 19). Entspre-

<sup>144</sup> Die Ungewissheiten in der Festlegung auf Entwicklungsaufgaben, die durch diese Perspektive auf den subjektiven Bildungsgang der Schüler bestehen bleiben, gepaart mit der grundsätzlichen Ungewissheit der Zukunft, haben für Meyer (noch deutlicher als für Hericks, der einen ähnlichen Schluss zieht; siehe zum Beispiel Hericks 2004, 133) zur Folge, von einer „Als-ob-Didaktik“ (Meyer 2005, 21; siehe auch 2008, 122) zu sprechen: „Wir gestalten den Prozess der intergenerationellen Kommunikation so, als ob wir wüssten, was die nachwachsende Generation braucht [...]“ (Meyer 2005, 21). (Diese Einschätzung ist nicht zu verwechseln mit Kösel's Verständnis einer *Als-ob-Didaktik*. Kösel verweist damit nämlich auf die von der Subjektiven Didaktik verschiedenen und in der Realität überall vorhandenen und praktizierten Didaktiken [siehe Kösel 2002, 63]: „Eine ‚Als-ob-Didaktik‘ bewegt sich ständig in einem widersprüchlichen Feld: Lehrende wie Lernende müssen sozusagen ‚systematisch‘ verschleiern, dass in der Schule gelernt werden muss, andererseits aber auch, dass viele Schüler die vermittelten Informationen nicht verstehen, nicht einordnen und strukturieren können, so wie es dem Lehrenden vorschwebt. Auf diese Weise entstehen affektlogische und kognitive Botschaften, die sich ständig widersprechen.“ [Ebd., 61f.]



chend gehe „es in der Bildungsgangdidaktik um die *Fokussierung auf die Schüler*, auf die Lernenden, auf die sich Bildenden“ (Meyer 2005, 132; siehe auch 2016, 232), sodass sich die folgende Eingrenzung ergebe: Bildungsgangdidaktiker „interessieren die Heranwachsenden, insofern und weil sie Schülerinnen und Schüler sind“ (Meyer 2005, 132).

Bezogen auf Planungsfragen sei die Aufmerksamkeit dabei auf die Schüler aus der Perspektive der Handlungsmöglichkeiten der Lehrer zu richten (siehe ebd.). Auch wenn nämlich grundsätzlich Lehrern Unterrichtsplanung aus Lehrersicht verdeutlicht werde, sei es notwendig, dass die Lehrer die Kunst entwickeln müssten, aus Schülersicht zu denken (siehe ebd., 147). Im Zusammenhang mit den Elementen des didaktischen Dreiecks bedeute diese Planungsperspektive dann einerseits zu fragen, „wie der ‚Stoff‘ aus *Schülerperspektive* bestimmt werden kann“ (ebd., 134), und andererseits, wie das komplexe, dialektische Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern zu gestalten sei<sup>145</sup> (siehe ebd., 139). Unter der Annahme, dass auch die Schüler „Mitverantwortung für die Planung und Gestaltung des Unterrichts“ (ebd.) tragen, zielen diese zweite Frage auf die Bestimmung von Möglichkeiten, „wie wir die schulische Kommunikation so gestalten können, dass die Schülerinnen und Schüler darin unterstützt werden, ihre eigene Welt zu schaffen“ (Meyer 2016, 248).

Diese bildungsgangdidaktische Norm, die Schülerperspektive zu berücksichtigen, integriert Meyer nun in ein Strukturmodell von Planungselementen (siehe Abb. 17), das er als Konsens der bisherigen Allgemeinen Didaktik ausmacht: „Im deutschsprachigen Raum (vor 1989 in Ost und West) bestand und besteht Einigkeit darüber, dass sich die Allgemeine Didaktik mit den *Zielsetzungen* der Schule und des Unterrichts, mit den *Unterrichtsinhalten*, den *Unterrichtsmethoden* und den *Organisationsformen* des Unterrichts beschäftigt, und diese Grundstruktur findet sich auch in den fachdidaktischen Unterrichtsplanungsmodellen.“ (Ebd., 236)

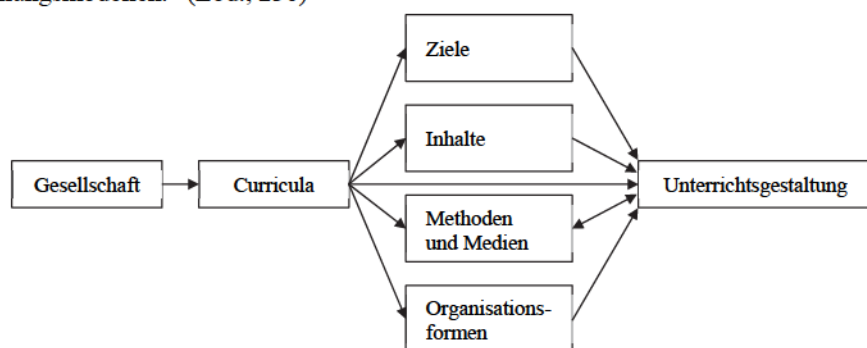
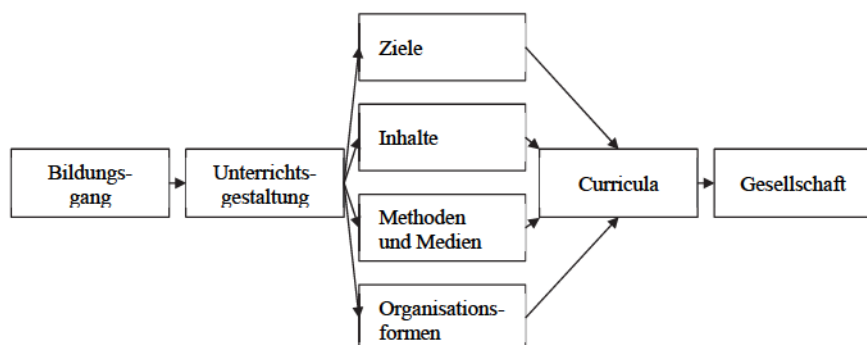


Abb. 17: Traditionelle Aufgabenbestimmung der Allgemeinen Didaktik (Meyer 2008, 130)

Er geht davon aus, „dass es durch die Fokussierung auf den subjektiven Bildungsgang der Lernenden für die Allgemeine Didaktik und für die Fachdidaktiken viel zu gewinnen gibt“ (Meyer 2005, 148). Deshalb ergänzt er das Planungselement des *Bildungsganges* und setzt

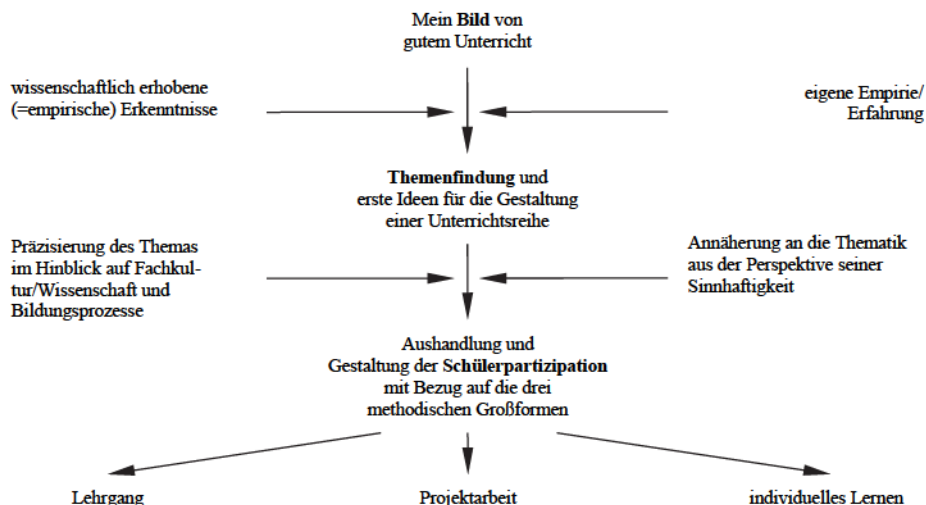
<sup>145</sup> Meyer macht hier einen ersten Vorschlag, indem er drei Niveaustufen der Lehrer-Schüler-Interaktion unterscheidet (siehe Meyer 2008, 131ff.; 2016, 253ff.).

es an den zeitlichen und sachlichen Ausgangspunkt aller Planungsüberlegungen (siehe Abb. 18).



**Abb. 18:** Aufgabenbestimmung der Allgemeinen Didaktik aus der Perspektive der Bildungsgangdidaktik (Meyer 2008, 130)

Zur Konkretisierung dieses Strukturmodells löst Meyer die Planungselemente in einen Planungsalgorithmus auf (siehe Abb. 19), in dem die Erkenntnisse aus der Bildungsgangforschung als empirischer und deskriptiver Disziplin mit den normativen Planungsvorgaben der Bildungsgangdidaktik zusammengebracht werden, denn: „Auch wenn die Bildungsgangdidaktik empirische Ergebnisse der Bildungsforschung und insbesondere Ergebnisse der Bildungsgangforschung berücksichtigen kann, verliert sie nicht ihren Status einer Handlungswissenschaft mit normativen Implikationen.“ (Meyer 2008, 128) Die Besonderheit dieses Algorithmus’ bestehe darin, dass die *Schülerperspektive* systematisch eingebracht werde (siehe ebd.). Allerdings – deshalb habe ich oben von Anregungen für die Unterrichtsplanung gesprochen – müsse „dieses Schema noch durch ausführlichere Darstellungen und durch viele weitere Beispiele handhabbar gemacht werden“ (ebd.).



Gütekriterien: (1) Kopplung der Entwicklungsaufgaben der Lehrer und Schüler, (2) Ausbalancierung der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben und der Verpflichtung auf Allgemeinbildung und Bildungsstandards, (3) Ungewissheit und (4) Als-ob-Didaktik, (5) Lehrkunststücke, (6) Kompetenzorientierung (Lernersprache, Lernermathematik, historisches Bewusstsein etc.), (7) didaktische Kompetenz der Schüler und Schülerpartizipation, (8) Selbstregulation/Selbstbestimmung, (9) Förderung authentischer Lernsituationen und (10) Berücksichtigung von Alltagsphantasien, (11) Feedback und Consulting, (12) Sinnkonstruktion als Basis für Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung.

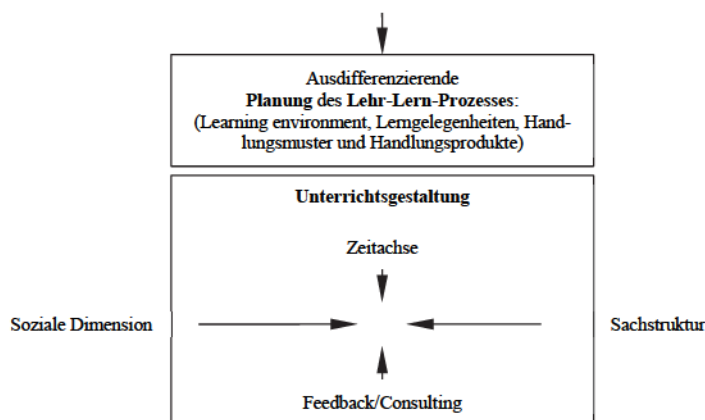


Abb. 19: Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangdidaktik (Meyer 2008, 129)

Vor allem in den aufgestellten Gütekriterien kommen die erläuterten Konzepte des Bildungsganges und der Entwicklungsaufgaben zum Tragen. Diese Gütekriterien ergeben sich daraus, dass Meyer „den Forschungsstand zur Unterrichtsplanung und -gestaltung mit dem [...], was im Hamburger Graduiertenkolleg ‚Bildungsgangforschung‘ und um das Kolleg herum empirisch erarbeitet worden ist“ (Meyer 2008, 121), vergleicht. Weil diese Kriterien zum Teil relativ voraussetzungsreich sind und ich darauf in diesem Kapitel nicht eingegangen bin, greife ich nur das erste, zweite und zwölfte Gütekriterium ([1] Kopplung



der Entwicklungsaufgaben der Lehrer und Schüler, [2] Ausbalancierung der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben und der Verpflichtung auf Allgemeinbildung und Bildungsstandards sowie [12] Sinnkonstruktion als Basis für Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung) auf. In ihnen zeigt sich die bildungsgangdidaktische Perspektive auf die Unterrichtsplanung nämlich ausdrücklich.

In den Güterkriterien eins und zwei macht Meyer unmissverständlich deutlich, dass die gesamte Unterrichtsplanung zwar einerseits unter der Verpflichtung auf *allgemeine Bildung* (siehe ebd., 122) stehe, dass sie aber andererseits am subjektiven Bildungsgang als Abfolge von Entwicklungsaufgaben auszurichten sei, und zwar sowohl an den Aufgaben für Schüler als auch für Lehrer (siehe ebd., 121). Für die konkrete Ausgestaltung eines entsprechenden Bildungsganges in der Unterrichtsgestaltung sei dabei das zwölfte Güterkriterium als wichtigstes zu berücksichtigen (siehe ebd., 123). Dieses Kriterium richtet das Augenmerk auf die *Sinnkonstruktionen* von Schülern. Meyer spricht diesem Kriterium einen solch herausragenden Stellenwert zu, weil „Sinnkonstruktion [...] die Operationalisierung der These [sei – D.S.], dass die gesellschaftlich vorgegebenen Entwicklungsaufgaben Motor des Lernens seien“ (ebd.). Die erfolgreiche Beschäftigung mit Entwicklungsaufgaben, die Meyer im Sinne des Synthese-Modells als „die Konzeption von Entwicklungszielen, die die Lernenden (die ‚Subjekte‘) in der Deutung gesellschaftlicher, ‚objektiver‘ Anforderungen aufgrund ihrer aktuellen Kompetenzen und ihrer Identität aufbauen“ (ebd., 124), definiert, findet in der Sinnkonstruktion der Schüler ihre Entsprechung; denn „Sinnkonstruktion ist [...] die Herstellung von Bedeutung der Lerngegenstände in Bezug zur eigenen Person“ (ebd., 123; siehe dazu genauer 2016, 244 oder Koller 2008, auf den er sich bezieht).

## 2.4 Analyse der Bildungsgangdidaktik als zweiter prototypischer Theorie zur zeitlichen Ordnung des Unterrichts

Die bisher beschriebene Bildungsgangdidaktik wird nun unter den Leitfragen für Theorien zur zeitlichen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation analysiert. Die grundsätzliche Vorannahme dieser Analyse ist, dass der Schwerpunkt der Bildungsgangdidaktik auf länger- bis langfristigen Prozessen der Schülerentwicklung liegt, weil ihr „Bildungsdenken [...] an die ablaufenden Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Heranwachsenden angekoppelt“ (Terhart 2009, 202) ist. Anders als bei den vorangegangenen Analysen der Theorien, werden im Falle der Bildungsgangdidaktik allerdings nicht alle Analysefragen beantwortbar sein, und zwar aus zwei Gründen: Erstens habe ich die entsprechenden Prozessannahmen der Bildungsgangdidaktik allein (formal und abstrakt) für die Konzepte des Bildungsganges und der Entwicklungsaufgaben dargestellt. Zweitens ist diese Didaktik nach wie vor im Entstehen begriffen. Deshalb muss sie „selbst noch mehr operative Elemente entwickeln, die unerfahrenen und erfahrenen Lehrern die Planung und Durchführung von Unterricht im Sinne dieses Rahmenkonzepts ermöglichen“ (ebd., 151).

### Gleichzeitigkeit und zeitliche Abfolge

*Liegt der Schwerpunkt der Überlegungen der jeweiligen didaktischen Theorie eher auf der Gleichzeitigkeit des kommunikativen Geschehens (Indifferenz gegenüber der Abfolge) oder eher auf der Abfolge der unterrichtlichen Kommunikation?*

Die zentrale Perspektive der Bildungsgangdidaktik liegt auf den Bildungsgängen von Schülern. Diese Bildungsgänge, die in objektive und subjektive unterscheiden werden,

werden seit dem Kollegsulversuch NW als „Entfaltung von Lerngeschichten in der Zeit“ (Hericks 1998, 178) erachtet, die sich wiederum als Abfolgen von Entwicklungsaufgaben zeigen (siehe ebd.). Unter Rückgriff auf das Havighurstsche Verständnis von Entwicklungsaufgaben wurde in den Evaluationsstudien zum Kollegsulversuch nämlich angenommen, dass das „curriculum vitae eines Menschen [...] als Abfolge von Entwicklungsaufgaben“ (Gruschka 1985, 12) beschreibbar sei.

Diese Perspektive ist eine im Kern *diachrone*, was schon an den Metaphern des Ganges und der Entwicklung erkennbar wird. Während die Bezeichnung *Gang* auf das Zurücklegen eines Weges verweist, für das Zeit in Anspruch genommen werden muss, setzt die Rede von einer *Entwicklung* voraus, dass Merkmale eines Gegenstandes zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten miteinander verglichen und dabei Unterschiede festgestellt wurden: Merkmal *a* unterscheidet sich zum Zeitpunkt  $t_1$  von Merkmal *a'* zum Zeitpunkt  $t_2$ . Beide Metaphern weisen also einen deutlichen Zeitbezug auf. Schon im ursprünglichen Konzept der Entwicklungsaufgabe bei Havighurst ist dieser zeitliche Gesichtspunkt eingeschrieben, denn er ging davon aus, dass eine „developmental task is a task, which arises at or about a certain period in the life of the individual“ (Havighurst 1974, 2) und „that there are special times in life for their achievement – teachable moments when the individual is ripe to learn them“ (ebd., 40).

### **Anordnung von Themen bzw. thematischen Aspekten**

*Welche Arten von Abfolgen der Themen bzw. thematischen Elemente werden in der jeweiligen Theorie beschrieben?*

Die Abfolge von Themen der unterrichtlichen Kommunikation wird in der Bildungsgangdidaktik abstrakt über die Abfolge von Entwicklungsaufgaben beschrieben. Damit ist dann allerdings keine spezifische und kurzfristige unterrichtliche Sequenz gemeint, sondern eine thematische Abfolge für eine bestimmte Entwicklungsphase, etwa die des Jugendalters. Den Themen – so die Annahme –, die dann zum Beispiel den zehn Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (Peer, Rolle, Körper usw.; siehe dazu Hericks/Spörlein 2001, 36) inhärent sind, müssten sich alle Jugendlichen, mit welchen subjektiven Deutungen auch immer, stellen (siehe ebd., 40). Entsprechend sei die konkrete unterrichtliche Kommunikation auf diese Themen zu beziehen (siehe ebd.). In der Konsequenz des Entwicklungsaufgabenkonzeptes müssen die „Fächer und Unterrichtsinhalte [...] in einer für sie [die Schüler – D.S.] nachvollziehbaren Weise ‚auf der Linie ihres Lebens‘ liegen“ (Meyer 1999, 132). Zur Umsetzung dieser Vorstellung müsse allerdings noch grundsätzlich geprüft werden – das merken Lechte und Trautmann an –, „ob Fachinhalte beliebig mit Entwicklungsaufgaben verknüpfbar sind und ob diesem didaktischen Versuch nicht etwas Künstliches anhaftet, wenn die Entwicklungsaufgaben lediglich als Motivierungstrick genutzt werden, um die als langweilig und sinnlos empfundenen Fachinhalte schmackhaft zu machen“ (Lechte/Trautmann 2004, 82).

Dass sich Entwicklungsaufgaben aber immer als Themen stellen, sehen auch Lechte und Trautmann so. Deshalb möchten sie auch nicht von *Entwicklungsaufgaben*, sondern von *Entwicklungsthemen* sprechen. Dem Begriff der Aufgabe haften nämlich an, „dass sie von jemandem gestellt wird und es eine erwünschte Lösung gibt“ (ebd.). Dieses Verständnis sei aber als kritisch zu betrachten, „weil es die vielfältigen Möglichkeiten von Entwicklungsprozessen ungerechtfertigterweise reduziert und als besser oder schlechter vorstrukturiert“ (ebd.). Aus diesem Grund sei die Bezeichnung *Thema* angemessener. Weil Lechte

und Trautmann mit ihren Ausführungen die Perspektive der Bildungsgangdidaktik auf den thematischen Aspekt von Entwicklungsaufgaben treffend auf den Punkt bringen, zitierte ich sie ausführlicher:

Im Lebenslauf von Heranwachsenden in unserer Kultur werden mit einiger Regelmäßigkeit/Wahrscheinlichkeit bestimmte Themen oder Probleme bedeutsam. Wie diese von Erwachsenen stellvertretend als besonders relevant beurteilten Themen von Kindern und Jugendlichen bearbeitet werden, zu welchem Zeitpunkt sie sich entwickeln und was als gesellschaftlich oder individuell akzeptierte (vorläufige) Lösung gelten kann, erklärt sich aus einem nur analytisch trennbaren Konglomerat aus biologischen (Wachstum), sozialen (Habitus) und individuellen (Biographie) Bedingungen. Entwicklungsthemen beschreiben also inhaltliche Bereiche, mit deren Deutung und Bearbeitung sich die überwiegende Anzahl einer gesellschaftlichen Gruppe, zum Teil besonders oder ausschließlich in bestimmten Lebensphasen beschäftigt. Sie thematisieren objektiv wie subjektiv wichtige lebensgeschichtliche Themen im Prozess des Aufwachsens in unserer Gesellschaft. Diese Themen formulieren sich aus physischen Bedingungen, gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen, wobei die einzelnen Bedingungsstrukturen schwer voneinander zu trennen sind. Normen, die scheinbar von außen an das Individuum herangetragen werden, finden sich verinnerlicht und verändert in der Subjektstruktur wieder. (Ebd., 82f.)

### **Abfolge von Kommunikationsbeiträgen (Lehr-Lernhandlungen)**

*Werden in der jeweiligen Theorie einzelne Schritte der unterrichtlichen Kommunikation in ihrer zeitlichen Abfolge beschrieben?*

Dieser Gesichtspunkt wird in der Bildungsgangdidaktik bisher erst als Auftrag für die Bildungsgangforschung formuliert. Meyer fordert: „Wir sollten die Interaktionen und Kommunikationen beschreiben, die für den Bildungsgang wichtig sind, die Interaktionen und Kommunikationen der Heranwachsenden mit den Erwachsenen, *last but not least* mit den Lehrern.“ (Meyer 1999, 127) Aus den Ergebnissen solcher Beschreibungen verspricht sich die Bildungsgangdidaktik Möglichkeiten, „wie wir die schulische Kommunikation so gestalten können, dass die Schülerinnen und Schüler darin unterstützt werden, ihre eigene Welt zu schaffen“ (Meyer 2016, 248). Während es inzwischen zwar fachdidaktische Einlösungen dieser Aufforderung durch qualitativ-rekonstruktive Analysen der unterrichtlichen Kommunikation gibt, stehen allgemeindidaktische Schlussfolgerungen für ihre Prozessgestaltung aber noch aus.

### **Methoden**

*Welche Aufgabe wird Methoden in der jeweiligen Theorie zugesprochen, und welche Methoden werden benannt?*

Der Methodenaspekt kommt in der Bildungsgangdidaktik vor allem im Zusammenhang mit der Definition des objektiven Bildungsganges zur Sprache (hier nur beispielhaft in einer allgemein gehaltenen Bestimmung): „Objektiv gestaltet wird der Bildungsgang der Heranwachsenden über die Fachkultur, die Lehrer und ihren Unterricht, die Institution und organisatorischen Maßnahmen, die die Schüler von der ersten Klasse bis zum Schulabschluss begleiten.“ (Meyer 2010, 126) Auch wenn in der bildungsgangdidaktischen Unterrichtsplanung deshalb unter anderem Methoden und Organisationsformen des Unterrichts für die Gestaltung eines objektiven Bildungsganges eine wichtige Rolle zu spielen scheinen (siehe Meyer 2008, 130) und Meyer die Großformen Lehrgang, Projektarbeit



und individuelles Lernen unterscheidet (siehe ebd., 129), finden sich dort aber keine genaueren Ausführungen zur Methodik. Durch seinen Hinweis, sämtliche Planungsentscheidungen zum objektiven Bildungsgang auf den subjektiven Bildungsgang der Schüler zu beziehen (siehe ebd., 139), lässt sich zwar annehmen, dass auch die Aufgaben von Methoden in der zeitlichen Dimension liegen, eine präzise bildungsgangdidaktische Bestimmung dieser Aufgaben gibt es aber bisher (noch) nicht.

### Artikulation

*Welche Aussagen über die Abfolge und Kennzeichnung der einzelnen Schritte einer Unterrichtsstunde bzw. -einheit werden in der jeweiligen Theorie getroffen?*

In der Bildungsgangdidaktik werden keine spezifischen Annahmen zur Artikulation im von mir definierten Sinne aufgestellt. Lediglich Meyer schlägt eine Differenzierung von drei Niveaustufen der didaktischen Interaktion und Kooperation<sup>146</sup> vor, die allerdings eher die soziale Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation betrifft, weshalb ich sie hier nicht weiter analysiere. Für Meyer muss diese Stufung nämlich „auf die unterrichtliche Interaktion, auf Vermittlung, methodisch betrachtet also auf die Gestaltung der Schülerpartizipation bezogen sein, sie darf nicht nur Handlungsanweisungen für Lehrer produzieren und sie kann die Stufenschemata für die Unterrichtsfächer nur analogisch berücksichtigen“ (Meyer 2008, 131). Seine Forderung lautet, die unterrichtliche Interaktion und Kooperation auf das dritte Niveau zu heben, weil es das „im eigentlichen Sinne pädagogische Niveau“ (ebd.) sei.

### Zielbestimmung

*Welche Funktionen für die zeitliche Ordnung der Kommunikation werden Zielen in der jeweiligen didaktischen Theorie zugesprochen?*

Die Frage nach der Funktion von Unterrichtszielen wird in der Bildungsgangdidaktik nur allgemein und abstrakt beantwortet. Grundsätzlich wird dabei Havighursts Annahme zur Kumulativität von Entwicklungsaufgaben geteilt. Danach liegt das generelle Ziel der unterrichtlichen Kommunikation darin, den Schüler bei der erfolgreichen Lösung bzw. Bewältigung von aufeinander aufbauenden Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. Eine erfolgreiche Lösung bzw. Bewältigung ver helfe ihm „to his happiness and to success with later tasks“ (Havighurst <sup>3</sup>1974, 2), denn: „Success with a recurring task in its earliest phases probably augurs well for success in the later phases.“ (Ebd., 41)

Dieses Ziel wird allerdings in den divergierenden Vorstellungen von Entwicklungsaufgaben unterschiedlich ausgelegt. In der Tradition von Havighurst, Oerter, Oerter und Montada, Dreher und Dreher und Gruschka besteht es nach dem Kanon-Modell vor allem in der Unterstützung, einen begrenzten Kanon „von Aufgaben, die in einer gegebenen Gesellschaft für alle Heranwachsenden als mehr oder weniger verbindlich angenommen

<sup>146</sup> Auf dem ersten Niveau gehe es um eine Phänomenologie der Lehr-Lern-Prozesse (siehe Meyer 2008, 131): „Vermittlung als Auftrag, den Schülerinnen und Schülern etwas beizubringen und Anpassung der Schülerinnen und Schüler an das, was die Lehrer ihnen abverlangen.“ (Ebd.). Die zweite Stufe zielt auf die Beschreibung von Unterricht in seiner Kommunikationsstruktur (siehe ebd.): „Vermittlung von Wissen und Können als Aushandlungsprozess in einer Praxisgemeinschaft von Lernenden und Lehrenden unter Ausnutzung der didaktischen Kompetenz der Lernenden.“ (Ebd.). Das dritte Niveau sei schließlich „das der intergenerationellen Aushandlung, der wechselseitigen Anerkennung der Lehrer durch die Schüler und der Schüler durch die Lehrer“ (ebd.): „intergenerationelle Kommunikation bezüglich der Transformation der Welt- und Selbstsicht der nachwachsenden Generation“ (ebd.).

werden können“ (Hericks/Spörlein 2001, 36), auf der Grundlage einer offenen Lösungsmenge zu bewältigen (siehe ebd., 37). Die genaueren Zielbestimmungen für die Bewältigung und weiterführend für die unterrichtliche Kommunikation würden sich dabei aus den impliziten Vorstellungen darüber ergeben, „was als gesellschaftlich ‚normal‘ oder ‚nicht-normal‘, ‚erwünscht‘ oder ‚nicht-erwünscht‘ gilt“ (ebd.).

Im Sinne des Synthese-Modells, das sich auf Kordes' Verständnis von Entwicklungsaufgaben beruft, werden Entwicklungsaufgaben dagegen mit „den Zielen der lernenden Subjekte identifiziert“ (ebd., 34). Für Meyer, seinen hauptsächlichen Vertreter, ist es deshalb „noch nicht ausgemacht, was die ‚wirklichen‘ Entwicklungsaufgaben der nachwachsenden Generation sind“ (Meyer 1999, 127). Um die spezifischen Entwicklungsziele der Schüler für die unterrichtliche Kommunikation aufzudecken, sollten die Lehrer „die Schüler bei der Konkretisierung ihrer Zielsetzungen, bei der Bestimmung der Lernaufgaben und bezüglich der Methodik des Lernens tatkräftig unterstützen“ (ebd., 133).

### Geschichtlichkeit

*Thematisiert die jeweilige didaktische Theorie neben der zeitlichen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation auch die Zeitlichkeit der eigenen Theoriebildung und umgrenzt sie damit also ihren eigenen Geltungsanspruch?*

Die übergeordnete Forderung der Bildungsgangdidaktik, „die Lernenden als Gestalter ihrer eigenen Bildungsgänge ernst zu nehmen“ (Hericks/Schenk 2001, 249), ist zunächst einmal zeitlich indifferent und ergibt sich systematisch aus Gruschkas kritischer Feststellung, dass die „Bildungstheorie [...] die Bildungsprozesse junger Erwachsener – soweit sie sich auf schulisches Lernen beziehen – fast gar nicht“ (Gruschka 1992, 356) kenne. Erst in der konstruktiven Wendung dieser Kritik durch das Konzept der Entwicklungsaufgaben deutet sich eine (indirekte) Einschätzung des zeitlichen Geltungsanspruchs der Bildungsgangdidaktik an. Diese Andeutungen sind allerdings im Synthese-Modell deutlicher als im Kanon-Modell. Durch die Bezugnahme auf Havighursts Aufgabenkatalog im Kanon-Modell drückt sich die zeitlich(-sachliche) Relativität von Entwicklungsaufgaben nämlich vorrangig darin aus, dass die Zahl von Entwicklungsaufgaben im Verhältnis zu den „age periods“ (Havighurst 1974, 8) „somewhat arbitrary“ (ebd.) sei, „since it depends both upon the biosocial realities out of which the tasks arise and upon the refinement of analysis made by the writer“ (ebd.). Außerdem kommt sie darin zum Ausdruck, dass von den genannten Aufgaben einige „universal and invariable from one culture to another“ (ebd., 37) seien und andere „are found only in certain societies, or they are peculiarly defined by the culture of the society“ (ebd.). Damit wird zumindest der grundsätzliche Zeitbezug von Entwicklungsaufgaben angesprochen, der auch im Kanon-Modell geteilt wird und zur zumindest indirekten Einschätzung des Geltungsanspruchs der Bildungsgangdidaktik dient.

Noch expliziter wird dieser Zeitbezug im Zusammenhang mit dem Synthese-Modell herausgestellt. Meyer nimmt nämlich an, „dass die Anforderungen, die sich Heranwachsenden stellen, historisch-kulturell variieren und dass deshalb die subjektive Deutung des Lehrangebots im Rahmen der Lösung der Entwicklungsaufgaben eine Spannung zwischen subjektiven Deutungen und objektiven Vorgaben erzeugt, die die Dynamik der intergenerationalen Kommunikation und Interaktion bestimmt“ (Meyer 1999, 127). Wegen dieses Spannungsverhältnisses zieht Meyer eine Parallele zu Klafkis epochaltypischen Schlüsselproblemen, bei denen sich die Frage stelle, „wer eigentlich auf welche Art und Weise

feststellt, was Schlüsselprobleme sind“ (Meyer 2005, 143); denn dieses Problem wiederhole sich nun „in seiner normativen Gestalt für den Entwicklungsaufgabenansatz [...]. Wer definiert denn, was Entwicklungsaufgaben sind? Auf der Basis welcher vernünftigen Argumentation wird dann ein Katalog von Entwicklungsaufgaben entwickelt? Und was ist eine angemessene Lösung?“ (ebd.)

Weil sich bei Lechte und Trautmann auch eine zusammenfassende Einschätzung der zeitlich(-sachlichen) Aussagekraft der Bildungsgangforschung und -didaktik findet, kommen sie zu dieser Analysefrage abschließend ein weiteres Mal ausführlich zu Wort:

Entwicklungsthemen [damit meinen sie Entwicklungsaufgaben – D.S.] werden von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, die sich mit der Entwicklung von Individuen in gesellschaftlichen Kontexten beschäftigen, aus der Beobachtung und Deutung des Feldes beschrieben bzw. postuliert. Zudem wird beobachtet, welche Konsequenzen neue und/oder sanktionierte Bearbeitungsstrategien oder ein Nicht-Bearbeiten von einzelnen Themenbereichen nach sich ziehen. Die Ausprägung und Qualität des Katalogs hängt vom theoretischen Hintergrund und Blickwinkel der jeweiligen Forscherin (des jeweiligen Forschers) ab. Ein Zusammenspiel verschiedener Disziplinen und Wissenschaftler(innen) im Deutungsprozess erscheint uns angebracht, um relevante Themen für den Großteil einer gesellschaftlichen Gruppe zu einer Phase oder mehreren Phasen des Lebens erfassen zu können. Die Geltung derartiger Postulate bleibt umstritten; der Katalog stellt immer nur eine Auswahl dar. Aufgrund der unausweichlichen Normativität in handlungspraktischen Zusammenhängen bedarf er aber der ständigen Reflexion. (Lechte/Trautmann 2004, 83)

### 3 Didaktische Theorien zur sozialen Ordnung von Unterricht

Die Hamburger Didaktik wurde Ende der 1970er Jahre von Wolfgang Schulz vorgelegt. Als „allgemeindidaktisches Modell“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 6) steht sie in der Linie der großen allgemeindidaktischen Modelle (siehe Arnold/Zierer 2015, 11) und wird in dieser Arbeit stellvertretend für Theorien zur sozialen Ordnung unterrichtlicher Kommunikation herangezogen. In der Hamburger Didaktik werden zwar ebenso sachliche und zeitliche Aspekte dieser Kommunikation thematisiert, allerdings deutet Schulz diese Aspekte genuin sozial: Er versteht Unterricht als „Handlungszusammenhang“ (Schulz 1980c, 85), der unter die „Perspektive der Förderung möglichst weitgehender Verfügung aller Menschen über sich selbst“ (ebd.) gestellt ist. Dabei ist die Besonderheit dieser Perspektive, dass Schulz sie als *Regulativ für die Kommunikation und Interaktion im Unterricht und damit für die soziale Ordnung* auslegt, weil er davon ausgeht, dass diese Perspektive nur durch die Beziehungen der Unterrichtsteilnehmer aktualisiert werden könne (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 172). Deshalb zielen sämtliche seiner didaktischen Überlegungen darauf, „die *Partizipation*, die Mitbestimmung der Schüler [...] als konstitutives Merkmal der Unterrichtsplanung“ (ebd., 190f.) zu behandeln. Die folgende Darstellung und Analyse soll diese Annahme durch die Analyse der Hamburger Didaktik belegen.

Wie auch die kritisch-konstruktive Didaktik Klafkis, dokumentiert die Hamburger Didaktik allerdings den eher ungewöhnlichen Fall der Weiterentwicklung einer didaktischen Theorie. Sie beruht auf der Berliner Didaktik, die in den 1960er Jahren von Paul Heimann grundgelegt wurde. Diese Vorgeschichte der Hamburger Didaktik und deren eigene bewegte Geschichte der Diskussion (siehe Loser/Terhart 1977, 22) führen dazu, dass die Hamburger Didaktik nur „zu verstehen [ist – D.S.] im Hinblick auf die Geschichte der Kritik“ (ebd., 23; siehe dazu auch Plöger 1999, 148) an der Berliner Didaktik. Deshalb



wird sich auch dieses Kapitel von den übrigen unterscheiden. Ich werde die Entwicklung der Hauptannahmen der Hamburger Didaktik nicht nur theorieimmanent historisch-systematisch aus denen der Berliner Didaktik nachzeichnen, sondern außerdem auch auf die *zentrale externe Kritik an der Berliner Didaktik* eingehen, die ein wichtiger Motor für die Weiterentwicklung zur Hamburger Didaktik war (siehe zum Beispiel Schulz/Born 1978). Dieses Vorgehen soll zum einen dazu beitragen, die erhalten gebliebenen Kernannahmen der Berliner Didaktik deutlicher herauszuarbeiten, zum anderen dazu, präziser zu zeigen, warum diese Annahmen in der Hamburger Didaktik vorrangig auf die soziale Ordnung unterrichtlicher Kommunikation bezogen sind. Auch in diesem Kapitel führt die Darstellung vom Allgemeinen zum Besonderen, und auf die jeweils bedeutsamen Analysefragen wird unter den Überschriften durch Komplexe von Unterkategorien zur Analyse der sozialen Dimension verwiesen (Sozialformen, [Sprecher-]Rollen, Verhaltenskoordination und Kooperation, Interaktions- bzw. Aktionsformen, Unterrichtsgespräche, Verhaltensnormierung; siehe Teil III, Kapitel 1.6).

Weil die Hamburger Didaktik eine ausgewiesene *Handlungstheorie* (siehe dazu Peterßen 2001, 59ff.) ist und deshalb im „Gegensatz“ zu Luhmanns kommunikationstheoretischem Verständnis steht, sei für die folgende Analyse zudem eine letzte Anmerkung vorausgeschickt: Ich lese die Hamburger Didaktik nicht so, als entspräche sie Luhmanns Kommunikationstheorie, sondern so, dass ich im Sinne der kommunikationstheoretischen Reformulierung von Handlungstheorien nach Aussagen suche, die die soziale Ordnung unterrichtlicher Kommunikation betreffen.

### 3.1 Die strukturtheoretische Perspektive der Berliner Didaktik als Voraussetzung für die Hamburger Didaktik

Die Berliner Didaktik entstand Ende der 1950er Jahre als Reaktion auf ein Lehrerbildungsgesetz, das das Berliner Abgeordnetenhaus am 16.10.1958 beschloss. Dieses Gesetz fasste „ein allgemeines pädagogisches (grundwissenschaftliches) Studium, ein Fachstudium (wissenschaftlicher, künstlerischer oder technischer Art) und die schulpraktische Ausbildung zu einem einheitlichen Ausbildungskomplex“ (Heimann 1976a, 142) zusammen. Heimann, der zu dieser Zeit zusammen mit seinen Mitarbeitern Schulz und Otto an der Pädagogischen Hochschule in Westberlin lehrte (daher wird ihre Didaktik auch als *Berliner Didaktik* bezeichnet), veranlasste dieses Gesetz dazu, „ein Modell auszuarbeiten, in dem der schulpraktischen Ausbildung eine zentrale Funktion für die Integration aller Studiendisziplinen zugeordnet wird“ (ebd.). Dabei „sollte an dieser neuralgischen Stelle das *Ineinander von Theorie und Praxis in beispielhafter Form [...] verwirklicht werden*“ (ebd.), was durch die Einführung eines praktischen Halbjahres in das Lehramtsstudium zwischen dem dritten und fünften Semester geschah. Wegen „seiner *theoretisch-praktischen Funktion*“ (ebd.) erhielt dieses Halbjahr die Bezeichnung *Didaktikum*.

Der Motor für die Konzeption der Berliner Didaktik war nun Heimanns Vorhaben, das Didaktikum theoretisch grundzulegen, und zwar durch die „Entwicklung einer didaktischen Theorie in lehr- und anwendbarer Form“ (ebd.), die „im Ausbildungsamt des ‚Didaktikums‘ eine eminent praktische Funktion“ (ebd.) erfülle und „in keinem Falle als eine luxurierende theoretische Disziplin ohne Folgen betrieben werden“ (ebd.) dürfe. Stattdessen forderte Heimann von der theoretischen Grundlegung, dass sie eine Basis für drei immer wiederkehrende konkrete Ausbildungsanlässe schaffe (siehe ebd.): „1. für die unterrichtliche *Analyse* in den häufigen Hospitationssituationen, 2. für die Planung von *Unter-*

*richtsvorhaben*, die von Studierenden durchzuführen sind, 3. für unterrichtliche *Experimente*, die zur Verifikation oder Falsifikation umstrittener didaktischer Hypothesen gelegentlich unternommen werden.“ (Ebd., 142f.)

Diese Anforderung konnte für Heimann nur durch die *Allgemeine Didaktik* eingelöst werden (siehe ebd., 143), „die ein für solche Zwecke unabdingbares Mindest-Maß an didaktischen Grundkategorien und Denkmethoden bereitstellt, ohne die weder eine kategoriale Durchdringung und Erhellung von Unterrichtsprozessen noch die konstruktive Leistung einer Unterrichtsplanung und -realisierung denkbar erscheint“ (ebd.). Von diesem Mindestmaß an didaktischen Grundkategorien verlangte Heimann, dass es „eine *theoretisch-wissenschaftliche Modifizierung* des unterrichtlichen Naiv-Verhaltens“ (ebd.) leiste und zu einem *theoretisch gesteuerten Verhalten* führe (siehe ebd., 144). Für die zu entwickelnde didaktische Theorie leitete Heimann aus diesem Anspruch ab,

daß es sich bei dieser didaktischen Lehre nicht um das einfache Tradieren historisch überkommener Systeme noch um das Propagieren einer normativ auftretenden pädagogischen „Heilslehre“ handeln kann, sondern um eine weitgehend erfahrungswissenschaftlich orientierte Durchforschung und Klärung unserer Unterrichtswirklichkeit, um die Kategorien zu gewinnen und gebrauchen zu lernen, welche uns befähigen, unser unterrichtliches Handeln rationaler und erfolgreicher zu gestalten und uns frei zu machen von dem häßlichen Zwang der Gewohnheit und des Herkommens, jeglicher Art von didaktischem Dogmatismus und nicht zuletzt von den Zufällen, die unser pädagogisches Handeln in jedem Augenblick bedrohen [...]. (Ebd., 143)

Eine derartig „erfahrungswissenschaftlich orientierte Durchforschung und Klärung unserer Unterrichtswirklichkeit“ sah Heimann aber weder durch die damals vorliegenden *geschlossenen didaktischen Systeme* (zum Beispiel „die *Arbeitsschule* Kerchensteinerscher Prägung, die *Waldorf-* oder *Montessori-Schule* und jene, die sich schon in der Bezeichnung als ‚Plan‘-Systeme definieren wie der *Dalton-*, *Jena-*, *Projekt-Plan* u.a.“ (ebd., 144)) noch durch die *offenen* vollständig erfüllt (siehe ebd., 146). Während er erstere komplett ablehnte, weil „man sich innerhalb ihrer selbst in einer Art liebenswerter, aber gefährlicher Gefangenschaft“ (ebd., 145) befinde, war das bei letzteren nur in Teilen der Fall. Zu diesen offenen Systemen zählte Heimann nämlich die *bildungs-* und *lerntheoretisch* bestimmten Entwürfe (siehe ebd.), wobei er vor allem die Bildungstheoretiker scharf kritisierte: Auch wenn Klafki, auf den sich Heimann hauptsächlich bezog, zwar selbst annahm, dass die didaktische Analyse „das systematisierte Ergebnis von konkret durchgeführten Stundenanalysen“ (Klafki 1977a, 6) und nicht ein „rein theoretisch‘ ausgedachtes Konzept sei, das dann erst in einem zweiten Schritt auf die Praxis übertragen worden“ (ebd.) wäre, hielt Heimann Klafkis Didaktik für zu abstrakt in ihren bildungsphilosophischen Voraussetzungen und zu einseitig in der Überbetonung des Inhaltsaspekts des Unterrichts (siehe Heimann 1976a, 157). Dadurch blieben die in der didaktischen Analyse aufgefundenen Strukturen und Kategorien „für die didaktischen Entscheidungen des Schulalltags folgenlos“ (ebd., 146). Insgesamt warf Heimann den Bildungstheoretikern deshalb vor, „Stratosphärendenken“ (ebd.) zu betreiben.

Moderater fiel dagegen seine Kritik an den (US-amerikanischen und kybernetischen) Lerntheorien aus (siehe dazu ebd., 147f.). Ihm war vor allem „die Widersprüchlichkeit und Spannung innerhalb dieses Theoriegesamt zu groß“ (ebd., 149), sodass er sich nicht direkt in ihm verortete. Trotzdem brachte er mit der Bezeichnung seiner eigenen Theorie als „*lerntheoretisch* orientierte Didaktik“ (ebd., 147) zumindest indirekt eine Nähe zu den Lerntheorien zum Ausdruck und forderte dazu auf, die Begriffsbildung der Didaktik

„weniger an einer bildungstheoretischen als an einer schlichten lerntheoretischen Auffassung von Unterricht“ (Heimann 1972, 9) zu orientieren<sup>147</sup>.

Um angehenden Lehrern also in dieser kritischen Abgrenzung zu den damaligen geschlossenen und offenen didaktischen Systemen Hilfen für das Didaktikum bieten zu können, sollte die Didaktik für Heimann eine „Theorie des Unterrichts“ (ebd.) sein. Unterricht verstand er dabei als „Ort, wo ungelöste Fragen der didaktischen Gesamtsituation als konkret zu lösende Lehr- und Lernprobleme auftreten“ (ebd.). Zur Erfassung dieser Gesamtsituation sei die Hauptaufgabe einer Theorie des Unterrichts, „alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen“ (ebd.), wobei „grundsätzlich die Totalerfassung aller im Unterricht wirksamen Faktoren angestrebt“ (ebd.) werde. Weil Unterricht (innerhalb einer pluralistisch organisierten Gesellschaft [siehe ebd.]) aber „grundsätzlich als Prozeß und als ein Vorgang von größter ‚Faktorenkomplexion‘“ (ebd.; siehe zur Herkunft dieses Verständnisses zum Beispiel Winnefeld 1972) erachtet werden müsse, könne eine Theorie des Unterrichts deswegen „nur als ein *offenes*, nicht aber normatives, programmatisch und inhaltlich festgelegtes System mit konkreter Anweisungsfunktion“ (Heimann 1972, 9) verstanden werden. Vielmehr sei das „System [...] so zu organisieren, daß es eine wertfreie theoretische Betrachtung von Unterricht auf kategorial-analytischer Grundlage ermöglicht“ (ebd.).

Diese wertfreie Betrachtung solle dann sowohl eine *Reflexion* bei der Unterrichtsanalyse als auch ein *Engagement* bei der Unterrichtsplanung (siehe Heimann 1976a, 151; siehe dazu auch Reich 1979, 73ff.) ermöglichen. Die Unterrichtsanalyse und -planung seien nämlich „zwei Seiten theoretischen Verhaltens, die sich zwar auf den gleichen Gegenstand beziehen und eine identische kategoriale Basis haben, sich aber tiefgehend dadurch unterscheiden, daß im zweiten Falle eine dimensionale Bereicherung der Reflexion durch das Auftreten der *Entscheidungskategorie* stattgefunden hat“ (Heimann 1976a, 151): „Bei der *Analyse* ist das Verhalten distanziert und emotional neutralisiert, erkennend, Zusammenhänge aufsuchend, zergliedernd, objektivierend, bei der *Unterrichtsplanung* konstruktiv, kombinatorisch, erfinderisch, entscheidungsbedacht, engagiert.“ (Ebd.)

Damit beide Verhaltensweisen „unter den Begriff eines *theoretisch gesteuerten Verhaltens* gefaßt werden“ (ebd., 144) können, müsse die zu konzipierende Theorie des Unterrichts aber nicht nur die Reflexion des Unterrichts in seiner Analyse ermöglichen, sondern auch dazu führen, die notwendig zu treffenden Entscheidungen in der Unterrichtsplanung durch ihre Verbindung mit der Reflexion „in ein kontrolliertes Engagement“ (ebd., 152) zu überführen (siehe ebd., 151f.). Um eine entsprechende Verbindung in der Theorie zu ermöglichen, nahm Heimann eine genauere Bestimmung dessen, worauf „bei der Analyse oder Planung von Unterricht konkret zu reflektieren“ (ebd., 152) ist, vor, indem er zwei *Reflexionsstufen* unterschied: 1. die Strukturanalyse und 2. die Faktorenanalyse.

1. Weil die Reflexion grundsätzlich auf „*didaktische Entscheidungen* und ihre Begründungen“ (ebd.) ziele, solle „auf einer ersten Stufe ermittelt werden [...], ob es konstante Situations-Momente gibt, auf die sich der Entscheidungs- und Begründungswille immer zu richten hat“ (ebd.). Die Grundlage dieser *Struktur-Analyse* (siehe ebd.), „die einige strukturelle Konstanten von Unterrichtsvorgängen (Lehr- und Lern-Prozessen) herausarbeitet“ (ebd.) und dadurch auf „eine didaktische Topologie der wichtigsten

<sup>147</sup> In diesem Selbstverständnis zeigt sich allerdings schnell eine Grenze der Berliner Didaktik, denn sie verfügt über keinen ausdrücklichen Lernbegriff (siehe dazu zum Beispiel Plöger 1999, 107 oder Schröter 1980, 48f.).



Entscheidungs- und Begründungsfelder“ (ebd., 152f.) kommt, bildet Heimanns *Strukturtheorie des Unterrichts*. Diese Theorie stellt seine Antwort auf den selbstgesetzten Anspruch an die Unterrichtstheorie dar, „alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen“ (Heimann 1972, 9).

Geleitet wurde diese Betrachtung von Unterricht als *Gesamtproblem* (siehe Heimann 1976b, 104) durch Heimanns Frage: „Was ist denn eigentlich: Unterricht als Phänomen betrachtet?“ (ebd., 105); denn nur durch die Beantwortung dieser Frage war für ihn die Möglichkeit gegeben, die „zeitlose Struktur“ (ebd.) und „die formale Baugesetzlichkeit des Unterrichts“ (ebd.) zu bestimmen, auf die sich Lehrpersonen bei der „didaktischen Kategorial-Analyse“ (Heimann 1976a, 152), die auf dieser ersten Reflexionsstufe der Struktur-Analyse vorzunehmen sei, beziehen könnten.

Angestoßen durch diese Frage betrachtete Heimann Unterricht auf eine „schlichte phänomenologische Art“ (Heimann 1976b, 105), „als was sich der Unterricht ‚von sich selbst her‘ zeigt“ (Heimann 1976a, 153). So kam er zu dem Ergebnis, dass es im Schulunterricht immer darum gehe, „irgendwelche Gegenstände (Lernanlässe) in bestimmter Absicht (zu Lernzwecken) und in bestimmten Situationen in den Erkenntnis-, Erlebnis- und Tätigkeits-Horizont von Kindern oder Jugendlichen zu bringen, wobei man sich bestimmter Verfahrensweisen und Medien bedient“ (ebd.).

In dieser Beschreibung waren für Heimann die folgenden „formal konstant bleibenden, inhaltlich variablen Elementar-Strukturen gegeben“ (ebd.), also Strukturmomente, verstanden als „die Bedingungen der Möglichkeit von Unterricht (als Ort didaktischer Prozesse) überhaupt“ (ebd.), die in jedem Unterricht unabhängig von Schulform, Altersstufe oder Fach zu finden sind: Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien, anthropologisch-psychologische und situativ-kulturelle Voraussetzungen (siehe ebd., 153f.). Bezogen auf die Unterrichtsplanung stellen die ersten vier Momente (Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien) unterrichtliche *Entscheidungsfelder* dar, die letzten zwei (anthropologisch-psychologische und situativ-kulturelle Voraussetzungen) die entsprechenden *Bedingungsfelder* (siehe ebd., 154). Erst dann, wenn alle sechs Strukturmomente zusammen betrachtet werden, werde Unterricht als Gesamtproblem erfasst. Diese Momente seien nämlich *streng interdependent* (siehe Heimann 1976b, 117): Die Bedingungsfelder haben einen Einfluss auf die Entscheidungsfelder, und die Entscheidungen innerhalb eines Feldes beeinflussen die Entscheidungen in den anderen Feldern und andersherum.

Würden diese Momente nun als „*Matrix für unterrichtliche Handlungsmöglichkeiten*“ (Heimann 1976a, 161) aufgefasst und auf der Reflexionsstufe der Struktur-Analyse ermittelt, führe das zu einem *Struktur- und Problembewusstsein*, in dem dann Möglichkeiten von Entscheidungen eröffnet würden (ebd., 153).

- Die Grenze dieser ersten Reflexionsstufe besteht allerdings darin, „daß die rein kategorial-analytischen Bemühungen um die Grundstrukturen allenfalls zu einem geschärften Problembewusstsein und zur Einsicht in die hier sich eröffnenden formalen Möglichkeiten und Notwendigkeiten, nicht aber zu einem Verständnis von *faktischem Unterricht hic et nunc* führen können“ (ebd., 161). Weil Heimann allerdings nach „einer vieldimensionalen Reflexion über alle Phasen“ (Heimann 1972, 9) des „wirklichen Verlaufs“ (ebd.) von Unterricht verlangte, ergänzte er eine zweite Reflexionsstufe: die *Faktoren-Analyse* (siehe Heimann 1976a, 161). Auf dieser „Stufe der Reflexion geht es um die Ermittlung der Faktorengruppen, die die didaktische Entscheidung konkret und

materiell herbeiführen. Es geht hier nicht um Möglichkeiten, sondern um Realisation von Entscheidungen und Realitäten. Auf dieser Stufe sind die unterschiedlichen Begründungen für so und nicht anders abgelaufene oder für planend vorweg zu nehmende Unterrichtsvorgänge aufzusuchen und zu explizieren.“ (Ebd., 153) Neben der wertfreien kategorial-analytischen Betrachtung von Unterricht auf der Stufe der Strukturanalyse sollte diese Reflexion auf der zweiten Stufe dazu führen, unterrichtliche Entscheidungen „bis zur Grenze der Möglichkeit an *Fakten, Realsituationen* und *wissenschaftlichen Erkenntnissen* (lerntheoretischen, entwicklungspsychologischen, soziologischen und kulturanthropologischen) zu kontrollieren“ (Heimann 1972, 10). Aus dieser Forderung erwächst die Aufgabe, auf der Reflexionsstufe der Faktorenanalyse a) eine Normkritik sowie b) eine Faktenbeurteilung vorzunehmen und c) das eigene Formverständnis zu überprüfen (siehe Heimann 1976a, 163):

- a) In der *Normenkritik* sollen Lehrer Ideologien des Unterrichts, verstanden als Wunsch- und Erwartungsvorstellungen (siehe ebd.), prüfen, wie sie zum Beispiel in den Intentionen des Unterrichts zum Ausdruck kommen können, und ihnen ideologiekritisch entgegentreten. Das können Lehrer zum Beispiel tun, indem sie fragen, wie der „normsetzende, ideologische Druck unmittelbar in das Unterrichtsgeschehen hineinwirkt“ (ebd.) oder indem sie die eigene „Ideologiefähigkeit und die möglichen Ideologie-Quellen zum Bewußtsein bringen“ (ebd.).
- b) Die *Faktorenanalyse* zielt auf die „objektiven Tatbestände“ (ebd., 164), deren Feststellung sich auf „wissenschaftliche, d.h. objektive Aussagen einschlägiger Disziplinen“ (ebd.) über Unterricht stützt. Zu solchen Disziplinen zählte Heimann die „Soziologie, Nationalökonomie, Wissenschaftstheorie, Kulturanthropologie, Lernforschung, Entwicklungs- und Sozialpsychologie“ (ebd.). Durch die Faktorenanalyse sollen Lehrpersonen die Begründungen persönlicher didaktischer Entscheidungen „auf derselben methodischen Grundlage [...] wie in den einschlägigen Wissenschaften“ (ebd., 165) geben können.
- c) Die *Überprüfung des eigenen Formverständnisses* soll schließlich dazu führen, dass „der persönliche Unterrichtsstil [...] ein Maximum an objektiven Momenten assimiliert“ (ebd., 166), wobei Heimann dabei an methodische Momente des Unterrichts dachte, wie sie in der Geschichte der Didaktik entwickelt wurden (die Aktionstypen, Artikulationsweisen, Situationstypen, Studententypologien oder das Projekt-Denken; siehe ebd.). Über die Formenüberprüfung sollen sich Lehrpersonen die Zeitabhängigkeit didaktischer Methodensysteme bewusstmachen und sich fragen, ob die Begründungen für bestimmte Methoden noch so zeitgemäß sind, dass sie diese Methoden auch für ihren Unterricht wählen können.

### 3.2 Die Weiterführung der zentralen strukturtheoretischen Perspektive und ihre Kritik als Motor für die Entwicklung der Hamburger Didaktik

Die bisher dargestellte Heimannsche didaktische Theorie stellte den Kern der Berliner Didaktik dar. Dieser Kern fand seine systematische Weiterführung im *Berliner Arbeitskreis der Didaktik* (siehe Schulz 1972, 16), der 1960 von Heimanns akademischem Schüler Schulz gegründet wurde (siehe Reich 1977, 175). Weil vor allem diese Weiterführung und die Kritik an ihr die Entwicklung der Hamburger Didaktik angetrieben haben, gehe ich kurz auf die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Heimanns und Schulz' Auffassungen ein, um anschließend genauer zeigen zu können, warum die

Hamburger Didaktik hauptsächlich auf die soziale Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation ausgerichtet ist.

Genau wie Heimann, sah Schulz die Funktion einer didaktischen Theorie darin, angehenden (und praktizierenden) Lehrern „ein theoretisch kontrolliertes Praktizieren“ (Schulz <sup>6</sup>1972, 14) zu ermöglichen. Die Didaktik als *Theorie des Unterrichts* (siehe Schulz 1964, 332 und 1969, 61f.) verstand er dabei als Disziplin der Erziehungswissenschaft (siehe Schulz <sup>6</sup>1972, 22), deren Aufgabe es sei, „Lehre und insbesondere Unterricht einschließlich seiner Voraussetzungen und seiner Folgen wissenschaftlich zu erforschen und ihre Ergebnisse in Theorien der Lehre und des Unterrichts überhaupt (Allgemeine D.) und spezifischer Unterrichtsaufgaben, differenziert etwa nach Schulstufen, Sachgebieten oder Lernkapazitäten (Spezielle D.), zusammenzufassen“ (ebd.). Den zu erforschenden Unterricht definierte er – enger als Heimann – „als jene Formen der Lehre [...], die den Lebenszusammenhang, in denen eine Lehrnotwendigkeit auftaucht, in der Regel verlassen, um das planmäßige Lehren mehrgliedriger Lehrgehalte in voneinander getrennten Zeitabschnitten zu ermöglichen“ (ebd., 18).

Zudem ging Schulz ganz im Sinne von Heimanns Verständnis von Reflexion und Engagement davon aus, „daß man die Rationalität, die zur radikalen Reflexion auf den Unterricht, seine Bedingungen und seine Folgen nötig ist, jedem Lehrer zumuten muß und durch das Studium an wissenschaftlichen Hochschulen ermöglichen sollte“ (ebd., 16). Entsprechend dieser Annahme solle eine didaktische Theorie Lehrer sowohl in der Analyse als auch in der Planung ihres Unterrichts unterstützen: Nach dem Unterricht solle ihnen die Analyse dabei „helfen, klüger als vorher zu werden“ (ebd., 22), vor dem Unterricht solle die Planung dazu führen, „dessen Struktur [...] zu antizipieren, d.h. von den angenommenen Voraussetzungen her und auf die gewünschten Folgen hin“ (ebd.) zu konstruieren. Im Idealfall werde dabei die Planung auf eine vorangegangene Analyse des Unterrichts hin vorgenommen, wobei sich Lehrpersonen jeweils auf einer der beiden didaktischen Reflexionsstufen bewegen, die Heimann unterschieden hatte: der *Strukturanalyse* (siehe ebd., 23) auf der ersten und – hier änderte Schulz die Bezeichnung – der *Bedingungsprüfung* (siehe ebd., 37) auf der zweiten Stufe.

Trotz dieser grundsätzlichen Gemeinsamkeiten nahm Schulz allerdings an, dass das didaktische Potential des Heimannschen Theorieentwurfs noch ausgeschöpft werden könne (siehe Reich/Thomas 1976, 32). Deswegen modifizierte er einige Annahmen Heimanns (siehe dazu besonders Schulz <sup>2</sup>1976). Ohne hier einen detaillierten Vergleich vorzunehmen (siehe dazu genauer Plöger 1999, 117ff.; Reich 1977, 175ff.), ist es vor allem ein Punkt, der bei Schulz' Modifikation von grundlegender Bedeutung für die spätere Entwicklung der Hamburger Didaktik ist.

Dieser Punkt betrifft den wissenschaftstheoretischen Charakter der didaktischen Strukturtheorie. Wie schon angesprochen, hatte Heimann von ihr gefordert, „eine wertfreie theoretische Betrachtung von Unterricht auf kategorial-analytischer Grundlage“ (Heimann <sup>6</sup>1972, 9) zu ermöglichen. Dabei meinte er mit Wertfreiheit der Theorie, dass sie „nur als ein *offenes*, nicht aber als *normatives*, programmatisch und inhaltlich festgelegtes System mit konkreter Anweisungsfunktion entwickelt“ (ebd.) werden solle. Schulz griff diese Forderung auf, spitzte sie allerdings auf ein *wissenschaftstheoretisches Kriterium* zu. Um Lehrer „zur unvoreingenommenen Beobachtung des Unterrichtsgeschehens“ (Schulz <sup>6</sup>1972, 13) zu befähigen, sei eine Theorie notwendig, die aus einem „System widerspruchsfreier Aussagen [bestehe – D.S.], das durch intersubjektiv verfügbare Fakten verifiziert



oder falsifiziert“ (ebd.; siehe zu diesem Theorieverständnis auch <sup>2</sup>1972, 412) werden könne.

Mit dieser Zuspitzung verpflichtet er seine Theorie dem *Postulat der Werturteilsfreiheit*, wie es Max Weber verstand (siehe dazu Weber <sup>7</sup>1988a und b). Für die beiden Reflexionsstufen der Strukturanalyse und der Bedingungsprüfung hatte das zur Folge, dass Schulz sie in einem entsprechend positivistischen (siehe Reich 1977, 179) bzw. empirisch-analytischen (siehe Plöger 1999, 149) Verständnis von Wissenschaft dachte (siehe dazu genauer Reich 1977, 180ff.) und die Analyse des unterrichtlichen Feldes in seiner Faktorenkomplexion auf diesen Stufen in systematischer Erkenntnisabsicht als *Unterrichtsforschung* auswies (siehe Schulz <sup>2</sup>1972, 426; 1970). Gerade für die zweite Stufe, auf der die „Didaktik [...] die Grenzen einer rein beschreibenden Disziplin [überschreitet – D.S.], wenn sie nach den *Bedingungen* fragt, die zu dem Strukturprofil geführt haben, das sie ermittelt hat“ (Schulz <sup>6</sup>1972, 37), heißt das: Die Normenkritik, Faktenbeurteilung und Formanalyse sind *werturteilsfrei* (siehe genauer Plöger 1999, 136ff.) zu betreiben.

Eine für die Entwicklung der Hamburger Didaktik treibende Kritik an der Berliner Didaktik, die von Blankertz und Breyvogel geäußert wurde, setzte nun an diesem Punkt, dem wissenschaftstheoretischen Charakter der Theorie, an. Blankertz hatte diesen Charakter der Berliner Didaktik zunächst als „unschätzbaren methodischen Vorteil vor anderen Modellen“ (Blankertz <sup>7</sup>1973, 111) gelobt: „Sie hindert denjenigen, der sich ihrer bedient, daran, unvermittelt in das Kampfgetümmel zu stürzen, lobende und tadelnde Urteile nach allen Seiten auszuteilen, bevor die Bedingungen der fraglichen Situation vollständig erfaßt sind.“ (Ebd.) Diesen Vorteil sah er aber auch mit zwei Problemen behaftet, die vor allem Schulz' Verständnis von wertfreier Normkritik in der Bedingungsanalyse betreffen: Das *erste Problem* liege in „einer immanenten Unstimmigkeit positivistisch-analytischer Wissenschaftsauffassung überhaupt“ (ebd., 112):

Wird der wissenssoziologische, analytische Ansatz konsequent durchgehalten, so besteht keine Möglichkeit, die Ideologien hinsichtlich der Verbindlichkeit ihrer Ansprüche zu unterscheiden. Die qualitative Differenz zwischen großer Philosophie, religiösem Glauben, weltanschaulichen Positionen, Gruppeninteressen, politisch-gesellschaftlichen Meinungen, Vorurteilen und Aberglauben ebnet sich ein. Obschon lerntheoretische Didaktik das kühle Pathos der Rationalität für sich beansprucht, kann sie doch nichts dagegen tun, von irrationalen Devisen in Dienst gestellt zu werden. Denn um unterrichten und erziehen zu können, sind Entscheidungen zu treffen: Nach Durchlaufen der lerntheoretischen Analyse werden sie nicht mehr vorwissenschaftlich-naiv sein, wohl aber nachwissenschaftlich-privat. Der Didaktiker *entscheidet* ideologisch; vor dieser Schwelle tritt der Erziehungswissenschaftler in ihm ab, jedenfalls dann, wenn die Erziehung als Ganzes, ihr Sinn und Ziel befragt ist. (Ebd., 111)

Das *zweite Problem* bestehe darin, dass „das Modell im Kampf gegen die Irrationalität der den Menschen unvernünftig bindenden Wertsysteme selbst dem Dogmatismus“ (ebd., 112) ver falle. Die Berliner Didaktik setze nämlich „mit ihrem ersten analytischen Schritt voraus, daß eine rationale Abklärung unterrichtlicher Vorgänge und daran anschließend deren technologische Strukturierung vernünftig sei. Damit ist ein Begriff von Vernunft impliziert, der mit den beanspruchten wissenschaftstheoretischen Prämissen nicht begründet werden kann. Denn nach analytischer Auffassung ist jede Entscheidung ideologisch, auch die für den Wert der Rationalität.“ (Ebd.) Die Folge dieses Problems sei, so fasste Blankertz seine *Dezisionismuskritik* (siehe Schulz/Born 1978, 88) zusammen, dass sich die Berliner Didaktik in ein Dilemma bringe: „Entweder wird der Unterricht rein technolo-

gisch aufgefaßt und beliebigen außerpädagogischen Zwecken für die Durchsetzung ihrer Intentionen bereitgestellt; oder aber sie diktiert im Namen der Wertfreiheit dogmatisch die eigenen Werte der wie auch immer positivistisch amputierten technologischen Rationalität.“ (Blankertz 1973, 112)

Ähnlich wie Blankertz, richtete auch Breyvogel seine Kritik an das *wertfreie Beschreibungsmodell* (siehe Schulz 1972, 24) von Schulz. In diesem Modell seien „wertende Urteile [...] überflüssig“ (Breyvogel 1972, 22), so dass der „Positivismus [...] damit unausgesprochen als das dem ‚modernen‘ Lehrer angemessene Hilfsmittel eingeführt“ (ebd.) werde. In diesem Hilfsmittel seien aber „die konstruktiven Elemente eines neopositivistischen Theorieverständnisses erkennbar“ (ebd.). Das Ziel von Breyvogels Kritik war es deshalb, „bisher nicht reflektierte Implikationen dieser Theorie aufzuzeigen und die unkritische Rezeption und Umsetzung in Unterrichtspraxis zu verhindern oder wenigstens zu stören“ (ebd., 19). Während Blankertz allerdings eine immanente Kritik an der Berliner Didaktik übte, verstand Breyvogel seine „Arbeit als Teil und Vorarbeit einer Kritik, die den Zusammenhang von ökonomischer Basisentwicklung und erziehungswissenschaftlicher Überbaureflection zu bestimmen versucht“ (ebd.).

Breyvogels zentraler Einwand gegenüber der positivistischen Erkenntnishaltung (siehe ebd., 26) der Berliner Didaktik lautete, dass sie den „Blick auf Unterricht als von gesellschaftlicher Totalität abhängige Einzelercheinung“ (ebd.) verstelle: „Unterricht ist als ein experimentelles Modell gedacht, in dem wiederholbare Aktionen Reaktionen bedingen, die intersubjektiv verfügbar sind. In Wirklichkeit sind diese Tatsachen des Positivismus aber die von aller gesellschaftlichen Materialität gereinigten Reste einer formalisierten Wirklichkeitserfahrung, in denen die verdinglichten Subjekte (Schüler) der Regularität, Quantifizierbarkeit und Kalkulierbarkeit unterliegen“ (ebd.).

Eine derart „verfälschte Realität“ (ebd.) als Folge „der neopositivistischen Theorie“ (ebd.) werde durch mindestens drei Nahtstellen der Theorie bedingt (siehe ebd.): *Erstens* habe sich Schulz mit der Forderung nach einer wertfreien Normenkritik für eine „Trennung von Fakten und Normen“ (ebd., 27) ausgesprochen, wenn es heißt: „Eine Analyse der Bedingungen [...] wird *Normen*, die als Voraussetzungen akzeptiert worden sind, von *Fakten* im Sinne von *conditiones* trennen müssen, die sich auf Grund ihres Vorhandenseins durchsetzen, ohne Rücksicht darauf, ob sie nun akzeptiert werden oder nicht.“ (Schulz 1972, 37f.) Dabei nahm Schulz weiter an, „daß der Erziehende und damit auch der Unterrichtende sein Gegenüber beeinflussen will“ (ebd., 39f.), was bedeute, dass die Pädagogik ohne Setzungen, die das Ziel der Einflussnahmen bezeichnen, nicht auskomme (siehe ebd., 40). Weil Schulz schließlich davon ausging, dass die dafür notwendige „Normsetzung [...] nicht das Ergebnis wissenschaftlichen Denkens“<sup>148</sup> (ebd.) sei, warf Breyvogel ihm „die Trennung von Wissenschaft und Politik“ (Breyvogel 1972, 27) vor.

*Zweitens* finde diese Trennung ihre Entsprechung in der „Trennung von anthropogenen und sozialkulturellen Voraussetzungen“ (ebd.), die aber in Frage zu stellen sei (siehe ebd.), weil dadurch „der Blick für die Abhängigkeit [...] ‚anthropogener Voraussetzungen‘ von

<sup>148</sup> Allerdings relativiert Schulz diese Aussage, indem er davon ausgeht, dass wissenschaftliches Denken „die Normen nicht einfach hinzunehmen“ (Schulz 1972, 40) brauche. Breyvogel sah sich durch diese Relativierung dennoch in seinem Vorwurf bekräftigt, weil Schulz die Normenkritik allein wissenschaftlich als Prüfung der Normen zum Beispiel auf „ihre semantische Eindeutigkeit“ (ebd.) oder „ihre Vereinbarkeit miteinander“ (ebd.) verstanden wissen wolle (siehe Breyvogel 1972, 27).

den geschichtlichen und politisch-ökonomischen Bedingungen des gesellschaftlichen Lebens stellt“ (ebd.) werde:

Denn was unter ‚anthropologischen Voraussetzungen‘ (isoliert von soziokulturellen, besser politisch-ökonomischen) als konstanten Bedingungen auf Grund bestimmter, die ‚menschliche Natur‘ konstituierender Gesetzmäßigkeit postuliert wird, ist unzulässig so aus gesellschaftlichen Bedingtheiten abstrahiert, daß sie dadurch zu Bedingungskonstanten werden können. *Erst die Reflexion der Vermitteltheit solcher Voraussetzung durch die gesellschaftliche Praxis kann sie im geschichtlichen und politisch-ökonomischen Zusammenhang relativieren und ihren Bestimmungscharakter überwinden.* (Ebd.)

Drittens sei Schulz’ a) „Aufspaltung der Intentionalität“ (ebd.) innerhalb der drei Qualitätsstufen (Anbahnung, Entfaltung und Gestaltung; siehe Schulz 1972, 27) und der drei Dimensionen<sup>149</sup> (kognitiv, pragmatisch und emotional; siehe Schulz 1972, 25ff.) und b) seine „Trennung“ (Breyvogel 1972, 28) der beiden Strukturmomente *Intentionalität* und *Thematik* (siehe Schulz 1972, 25ff.) problematisch:

- a) Bezogen auf das Raster zur Unterscheidung der einzelnen Intentionen des Unterrichts verdeutlicht Breyvogel dessen *Dilemma* (siehe Breyvogel 1972, 27) anhand der Begriffe *Gesinnung* (Qualitätsstufe der Gestaltung in der emotionalen Dimension) und *Überzeugung* (Qualitätsstufe der Gestaltung in der kognitiven Dimension). Bereits diese „Begriffe zeigen, daß das, was sie als Realität beschreiben wollen, offenbar aus beiden Dimensionen angefüllt ist und die Trennung als fragwürdig erscheinen muß“ (ebd., 28); denn diese „Trennung, die sich als formale Hilfe anbietet, kann in Wahrheit eine fundamentale Verfälschung der Realität sein, so daß sie sich, wenn sie als Handlungsanweisung für die Organisation von Unterricht übernommen wird, wie ein antiemanzipativer Schleier über Unterricht legen kann und alle Lernprozesse erstarren läßt“ (ebd.).
- b) Würden diese Unterscheidungen unterschiedlicher Intentionen darüber hinaus in der Unterrichtspraxis in den Zusammenhang mit der Thematik gebracht, wäre die „Folge, daß Lernziele von Unterrichtenden getrennt für den kognitiven, pragmatischen und emotionalen Bereich konzipiert werden“ (ebd.). Diese Trennung könne dazu verleiten, den Lernenden entweder als „den theoretisch Begabten“ (ebd., 29) oder den „pragmatisch ausgebildeten Techniker“ (ebd.) oder den „emotional funktionalisierenden Arbeiter“ (ebd.) anzusprechen. Solche Folgen der „Trennung und Aufspaltung der menschlichen Psyche“ (ebd.) seien aber ein Zeichen für „eine traditionalistisch-konservative Wissenschaft und eine davon abhängige Erziehungstheorie [...], da sie die Beherrschung und Manipulierbarkeit der isolierten Bereiche im Sinne fremdbestimmter Interessen gewährleistet“<sup>150</sup> (ebd., 29f.).

<sup>149</sup> Schulz nutzt diese beiden Ausprägungen der Intentionalität, also den pädagogischen Absichten (siehe Schulz 1972, 25), um eine Tabelle der Ordnungsbegriffe (siehe ebd., 27) für eine wertfreie Differenzierung (siehe ebd., 25) der einzelnen möglichen Intentionen zu erstellen. Der Reihe der Qualitätsstufen nach (angefangen bei der Anbahnungs- über die Entfaltungs- hin zur Gestaltungsstufe) unterscheidet er für die kognitive Dimension *Kenntnisse*, *Erkenntnisse* und *Überzeugungen*, für die pragmatische Dimension *Fähigkeiten*, *Fertigkeiten* und *Gewohnheiten* und für die emotionale Dimension *Anmutungen*, *Erlebnisse* und *Gesinnungen* (siehe ebd., 25ff.).

<sup>150</sup> In diesem Zusammenhang wirft Breyvogel Schulz außerdem vor, dass sich der traditionalistisch-konservative Zug seiner Didaktik sogar in den Beispielen widerspiegele, die er zur Veranschaulichung der pragmatischen Dimension gewählt habe, weil sich darin „die Implikate einer sich rationalistisch-progressiv gebärdenden Didaktik aufzeigen, die in Wahrheit den Hintergrund einer traditionalistischen und anachronistischen



### 3.3 Die kritische Überarbeitung der Berliner Didaktik als „Zwischenbilanz“

Nach dieser vorausgeschickten Kurzdarstellung der strukturtheoretischen Perspektive der Berliner Didaktik und der Kritik an ihr, lässt sich nun die zentrale Perspektive der Hamburger Didaktik herausarbeiten und begründen, warum diese Didaktik stellvertretend für Theorien zur sozialen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation steht: Schulz entwickelt die Berliner Didaktik unter Berücksichtigung der angeführten Kritik zur Hamburger Didaktik weiter, indem er die damaligen strukturtheoretischen Annahmen in den größeren Kontext einer Handlungstheorie stellt, die sich dem übergreifenden Ziel der emanzipatorischen Relevanz des Unterrichts verpflichtet. Diese Handlungstheorie, die im Kern eine *soziale* ist, hat Konsequenzen für alle unterrichtlichen Planungsüberlegungen, die Schulz in ihrem Zusammenhang anstellt, sodass sämtliche dieser Überlegungen auf die soziale Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation gerichtet sind. Im Folgenden werde ich diese Einschätzung erläutern und die Hamburger Didaktik in ihren Einzelheiten darstellen. Bei der Weiterentwicklung der Berliner zur Hamburger Didaktik reagierte Schulz zunächst in einer *Zwischenbilanz* (siehe Schulz <sup>2</sup>1975, 170) auf die Kritik von Blankertz und Breyvogel und legte damit die Grundlagen für die Hamburger Didaktik: 1) Die *erste Überarbeitung* der Berliner Didaktik, in der er vor allem die Kritik von Blankertz aufgriff, bezeichnete er nicht mehr als „lerntheoretisch“ (Schulz <sup>2</sup>1974, 17), sondern als „lehrtheoretisch oder unterrichtstheoretisch“ (ebd.). In dieser Überarbeitung führte er den neuen und fortan leitenden Gedanken der Emanzipation ausdrücklich ein. 2) Die *zweite Überarbeitung* erfolgte mehr unter Berücksichtigung von Breyvogels Kritik und führte zur „kritischen Didaktik“ (Schulz <sup>2</sup>1975, 170 oder 1972, 21), die die besonderen Voraussetzungen der Hamburger Didaktik beinhaltet, weil der „emanzipatorisch-kritische Ansatz“ (Schulz <sup>2</sup>1975, 175) in der Didaktik einerseits dazu führt, sie in eine gesellschaftliche Pflicht zu nehmen, und andererseits dazu, ihn in seinen Folgen für die Details des Handlungsfeldes Unterricht und seiner Planung auszulegen.

- 1) Schulz' *erste Überarbeitung* der Berliner Didaktik wurde von Blankertz' Vorwurf angestoßen, dass seine „Didaktik [...] als *analytisch-empirische Disziplin*“ (Schulz <sup>2</sup>1974, 18) für unkritisch (siehe ebd., 19) befunden werden müsse, weil sie nur zwischen einer Beschränkung ihrer „Kritikmöglichkeit auf die Prüfung technischer Rationalität und der Beurteilung aller Setzungen von einer dogmatisierenden Rationalität aus“ (ebd.) wählen könne. Obwohl Schulz nicht der Meinung war, dass sein Text diese Vermutung nahelege, er aber auch eingestand, dass er damals nicht zureichend explizieren konnte (siehe ebd.), „mehr als die Prüfung technischer Rationalität“ (ebd.) zu meinen, positionierte er sich nun ausdrücklicher und relativierte dadurch seine früheren Annahmen: Die entscheidende Erwiderung auf diese Kritik bestand aus Schulz' neuem Verständnis von „Erziehung als Emanzipationshilfe“ (ebd., 20), mit dem er *Emanzipation* als

---

Erziehung mitschleppt“ (Breyvogel 1972, 28). Schulz hatte geschrieben: „*Fähigkeiten* sind in diesem Zusammenhang z.B.: Das Abc schreiben können, die Tonleiter spielen, einen Spaten richtig ansetzen. *Fertigkeiten* wären entsprechend: einen Brief schreiben, ein Lied mit Begleitung spielen, einen Garten umgraben können. Darüber hinaus kann es zur *Gewohnheit* werden, im Briefwechsel zu stehen, selbst zu musizieren und ein Stück Land zu bebauen.“ (siehe dazu Schulz <sup>6</sup>1972, 27) Breyvogel legte diese Beispiele so aus, dass neben „das Ideal des Gesangs begleitenden und brieflich verkehrenden par excellence bürgerlichen Kommunikationshelden [...] der anachronistische Landmann“ (Breyvogel 1972, 28) trete. Diese von Schulz „gedachte Wirklichkeit, deren Abstand zur gesellschaftlichen Realität hier eklatant ist“ (ebd.), belege, dass er „eher zur Formalisierung abendländisch-traditioneller Gehalte bereit [sei – D.S.], als zur Reflexion gerade solcher Bedingungsgefüge“ (ebd.).

leitendes Ziel sowohl für die Erziehung als auch die Erziehungswissenschaft und die Didaktik setzte. *Erziehung* definierte Schulz dabei als „das Gesamt aller Einflüsse, mit denen Menschen oder deren Objektivationen Veränderung von Menschen erreichen oder erreichen wollen, die den Auffassungen der jeweiligen Bezugsgruppe von wünschenswerter menschlicher Zuständigkeit entspricht“ (ebd., 17). Zur Aufklärung dieses Handlungsfeldes (siehe ebd.) sei die *Erziehungswissenschaft* mit drei Aufgaben betraut:

1. Sie beschreibt das Erziehungsfeld und arbeitet das die darin tätigen Erzieher leitende Selbstverständnis heraus [...].
2. Sie untersucht die *Effektivität* erzieherischer Einwirkung und dient damit [...] der allmählichen Optimierung der pädagogischen Methoden und Medien [...].
3. Die Erziehungswissenschaft reflektiert die Bedingungen der Möglichkeit, unter denen die Erziehungsziele gesetzt, die Erziehungswege gewählt, unter denen beide verändert oder nicht verändert werden; sie bewirkt damit *Emanzipation* der im Erziehungsfeld Agierenden von der Gesellschaftsverbundenheit ihrer Praxis und stellt damit die *conditio sine qua non* für die Relativierung jeder Erziehungspraxis und deren Innovation, d.h. theoretisch begründete, empirisch kontrollierte Erneuerung dar. (Ebd.)

Jede dieser drei Aufgaben der Erziehungswissenschaft brachte Schulz mit einer Methode in Verbindung, die erste mit dem *phänomenologischen und/oder hermeneutischen Zugriff* (siehe ebd., 18), die zweite mit dem *analytisch-empirischen Verfahren* (siehe ebd.) und die dritte mit dem *kritischen Ansatz* (siehe ebd., 20). In dieser dritten Aufgabe liegt nun die eigentliche Neuerung der Berliner Didaktik als Reaktion auf Blankertz' Kritik: Schulz übertrug diese drei Aufgaben nämlich auch auf die „*Didaktik* als erziehungswissenschaftliche Disziplin“ (ebd., 18), deren Gegenstandsfeld „ein Ausschnitt des Erziehungsfeldes [sei – D.S.], jener Bereich intentionaler Erziehung, den wir als *Lehre*, insbesondere als Unterricht, bezeichnen“ (ebd.). Dabei weist Schulz der Lehre bzw. dem Unterricht eine spezifische Funktion zu: „Absichtsvolles Eingreifen in das Leben Lernfähiger, diene es der Anbahnung oder der Förderung erwünschter Lernprozesse, der Hemmung unerwünschter, nennen wir Lehren, wenn damit relativ dauerhafte Veränderungen in Richtung auf eine Weise menschlichen In-der-Welt-Seins beabsichtigt werden, die von der sozialen Gruppe, auf die die Lehrenden sich in ihrem Verhalten beziehen, als wünschenswert angesehen werden.“ (Ebd.)

Entsprechend der dritten Aufgabe der Erziehungswissenschaft solle die Erfüllung dieser Funktion daran gemessen werden, inwiefern die Lehre bzw. der Unterricht die *Gellegenheit zur Emanzipation* (siehe ebd., 20) biete, um wünschenswertes, also emanzipiertes Handeln anzubahnen. Eine solche *Emanzipationshilfe* (siehe ebd.) könne die Lehre bzw. der Unterricht aber nur leisten – und damit relativiert Schulz sein Verständnis der Prüfung technischer Rationalität von Zielen (siehe ebd.) – wenn der Erzieher „selbst jene Distanz vom sozial-kulturellen System gewinnt, in das er eingeführt und über das er zugleich hinausführen soll, die ihm eine radikale, methodische Reflexion auf Unterricht, seine Voraussetzungen und seine Folgen verschafft“ (ebd.). Diese *radikale Reflexion*<sup>151</sup> (siehe ebd.) solle durch den kritischen Ansatz in der Didaktik möglich werden.

<sup>151</sup> Die Begründung dieser Reflexion liegt für Schulz „in der anthroponomen Möglichkeit der Selbstbestimmung [...], die menschliche Gesellschaft möglich macht und in ihrer Realisierung zugleich Maßstab für die Menschlichkeit einer Gesellschaft ist, die Unterricht zugleich möglich und notwendig macht [...], und die gegenüber jedem konkreten gesellschaftlichen Anspruch auf Festlegung jedermann offenzuhalten man sich

Das leitende Ziel dieses Ansatzes, die Emanzipation, bestimmte Schulz allerdings nur negativ, denn die Didaktik solle weder „so allgemein werden wie ihre geisteswissenschaftliche Richtung am Ausgang ihrer Epoche, und dann nur noch zur Verschleierung von Herrschaft dienen“ (ebd., 21), noch solle sie „konkrete Gruppeninteressen, mit deren Durchsetzung sie ihren wissenschaftlichen Wahrheitsanspruch gleichsetzt“ (ebd., 21f.), formulieren. Deshalb sei „Emanzipation [...] zunächst jener nur negativ zu beschreibende Vorgang, in dem wir uns aus der Vormundschaft nicht nur der Tradition, sondern aller gesellschaftlich vermittelten Ansprüche befreien, indem wir den durchschauten Interessen anderer unsere eigenen gegenüberstellen“ (ebd., 20).

- 2) In der *zweiten Überarbeitung* griff Schulz diese Zielperspektive der Emanzipation auf. In der Reaktion auf Breyvogels Kritik legte er sie aber a) im weiteren Kontext ihrer gesellschaftlichen Bedeutung aus, und b) konkretisierte sie so, dass erste Folgen für die Planung des Handlungsfeldes Unterricht erkennbar werden, die in der Hamburger Didaktik ihre ausdrückliche und endgültige Weiterführung finden.

- a) Die Auslegung der Zielperspektive der Emanzipation im weiteren Kontext ihrer gesellschaftlichen Bedeutung zeigt sich in der „Tendenz zur Problematisierung der gesellschaftlichen Voraussetzungen“ (Schulz 1972, 31) der Didaktik. Schulz nimmt an, dass sowohl die *Unterrichtswissenschaft* als auch der *Unterricht* dieser Tendenz folgen sollten, weshalb er den Stellenwert des emanzipatorisch-kritischen Ansatzes in der *kritischen Didaktik*<sup>152</sup> (siehe Schulz <sup>2</sup>1975, 170) stärkt. Damit will er den Vorwurf Breyvogels gegenüber der positivistischen Erkenntnishaltung (siehe Breyvogel 1972, 26) der Berliner Didaktik entkräften, dass sie den „Blick auf Unterricht als von gesellschaftlicher Totalität abhängige Einzelercheinung“ (ebd.) verstelle.

Bezogen auf die *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (siehe Schulz <sup>2</sup>1975, 175) ermögliche nämlich erst dieser Ansatz die „Rückfrage nach den gesellschaftlichen Voraussetzungen hermeneutischer und empirisch-analytischer Arbeit, die Erkenntnis der Gesellschaftsverbundenheit auch scheinbar ‚rein‘ wissenschaftlicher Probleme als erster Schritt zur *Befreiung* vom herrschenden sozialen Kontext zur Orientierung der wissenschaftlichen Arbeit an der Humanisierung der sozialen Beziehungen“ (ebd.). Mit der Hilfe dieses Ansatzes könne die kritische Didaktik „die gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit des eigenen Vorgehens [...] bedenken und an den Bedingungen der Möglichkeit von Selbstbestimmung in herrschaftsfreier Kommunikation [...] messen“ (Schulz 1972, 21). Im Sinne der von Breyvogel eingeforderten „allgemeinen Funktion der Erziehungswissenschaft als Überbau-Reflexion“ (Breyvogel 1972, 31) frage die Didaktik dadurch mit voller wissenschaftlicher Rationalität nach ihrem Nutzen in der gegebenen gesellschaftlichen Situation (siehe Schulz <sup>2</sup>1975, 175). Zudem werde durch die Kombination des hermeneutischen, empirisch-analytischen und kritischen Ansatzes die von Breyvogel monierte Trennung von Fakten und Normen (siehe Breyvogel 1972, 27) aufgehoben.

Bezogen auf den *Unterricht* nahm Schulz für diese „volle Rationalität der didaktischen Reflexion“ (Schulz <sup>2</sup>1975, 176) spezifische *Absichten des Unterrichts* als ge-

---

mit der Entscheidung für kritische Rationalität, für Wissenschaft, hier für Didaktik, entschieden hat“ (Schulz <sup>2</sup>1974, 20).

<sup>152</sup> Denn „Kritische Didaktik treiben, heißt zu reflektieren, daß nicht nur die Ziele des Unterrichts, sondern ebenso die der Unterrichtswissenschaft sowie die Mittel, die zu ihrer Realisation bereitgestellt werden, durch gesellschaftliche Interessen bestimmt werden.“ (Schulz 1972, 31)



setzt an: Unterricht solle die „Emanzipation von den sozialisierenden Instanzen, die innere Befreiung von deren Absolutheitsanspruch, das Durchschauen ihrer Interessenbedingtheit, das Eingreifen in die Instanzen um unserer Interessen willen“ (ebd.) fördern. Durch die Ausrichtung der kritischen Didaktik auf diese Absichten zeige sich ihr besonderes *Engagement*: „Das Engagement in der Autonomisierung der Lernenden, in der solidarischen Entwicklung humaner, d.h. möglichst frei von überflüssiger Herrschaft gemeinsam geordneter sozialer Beziehungen.“ (Ebd.)

- b) Aus diesen Überlegungen zog Schulz eine Konsequenz für die Theorie und Praxis einer kritischen Didaktik: „Unterrichtspraxis wie Unterrichtswissenschaft werden an dem gleichen Maßstab gemessen: Kompetenzsteigerung in Verbindung mit Emanzipationsförderung als solidarische Hilfe.“ (Ebd., 177) In dieser Konsequenz sah Schulz drei Leitlinien einer kritischen Didaktik gegeben (siehe Schulz 1972, 26), die den geforderten emanzipatorischen Gehalt von Unterricht aus der ersten Überarbeitung der Berliner Didaktik konkretisieren und Unterricht sowie seine Reflexion auf drei Absichten fokussieren: Unterricht solle zur *Emanzipation*, *Solidarität* und *Kompetenz* führen (siehe ebd., 21ff.).

Emanzipation meint dabei „sowohl den Vorgang der Befreiung von der Vormundschaft scheinbar fragloser gesellschaftlicher Geltungsansprüche, als auch dieses Bewußtsein selbst: Autonomie“ (ebd., 22). Eine solche Befreiung ist für Schulz nicht nur der „Gewinn innerer Unabhängigkeit von Autoritäten [...], wie man sie durch Erfahrung der Intessenbedingtheit und der Änderbarkeit sozialer Ordnungen erringt“ (ebd.), sondern auch „das Erkämpfen und Behaupten eines realen gesellschaftlichen Freiheitsspielraumes für systemkorrigierendes Handeln“ (ebd.). Deshalb bedeute Emanzipation immer auch „die Befreiung der in der Gesellschaft konkret Benachteiligten gegenüber den jeweils konkret Herrschenden, in unserem Fall die der Kinder von der überflüssigen Autorität der Erwachsenen, der Lohnabhängigen vom Kapital, der Entwicklungsländer von der Vormundschaft der Industrienationen“ (ebd.). Diese Erkenntnis, dass Emanzipation eine Aufgabe benachteiligter Klassen, Schichten und Gruppen sei, müsse mit dem Gefühl der Verbundenheit in der Benachteiligung und mit kooperativem Verhalten gegenüber den Ursachen der Benachteiligung einhergehen (siehe ebd., 24). Deshalb sei Solidarität eine Forderung, die sich aus der Emanzipationsforderung notwendig ergebe (siehe ebd.).

Als Kompetenz schließlich bezeichnete Schulz „das Wissen und Können, das die Mitglieder einer Gesellschaft zur individuellen wie zur gesellschaftlichen Reproduktion benötigen“ (ebd.). Die Förderung der Kompetenz erklärte er zum „Hauptziel des Unterrichts, ebenso der Wissenschaft vom Unterricht, sofern sie sich vom Interesse der Emanzipation leiten lassen“ (ebd.). Dann nämlich gehe es darum, „die Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen zu fördern, die die ökonomischen und kommunikativen Voraussetzungen für die Humanisierung der Gesellschaft wie für die selbständige und kooperative Lebensführung der einzelnen darstellen“ (ebd.). Diese drei konkretisierten Leitlinien (Emanzipation, Solidarität und Kompetenz) der Unterrichtswissenschaft und -praxis nutzte Schulz in der zweiten Überarbeitung der Berliner Didaktik, um daraus erste Schlüsse für die Planung des Handlungsfeldes Unterricht zu ziehen. In diesen Schlüssen zeigen sich weitere Reaktionen auf Breyvogels Kritik, die allerdings eher allgemein bleiben.

Ein *erster* Schluss betrifft die Unterrichtsziele: Unter der Maßgabe der „Tendenz zur humanitären Konzentration der Aufgabenstellung“ (ebd., 28) werden die drei Leitlinien der Emanzipation, Solidarität und Kompetenz in den Zielbereich des Unterrichts gezogen (siehe ebd., 28f.; <sup>2</sup>1975, 182f). Die formulierten Planungsfragen spezifizieren die Zielplanung entsprechend, zum Beispiel: „Welche Kenntnisse, Verhaltensweisen, Werthaltungen sind zur individuellen wie zur gesellschaftlichen Reproduktion in unserem Gemeinwesen innerhalb seiner internationalen Bezüge erforderlich (oder dienen nur partikularen Interessen der Herrschaft von Menschen über Menschen)?“ (Schulz 1972, 28). Mit dieser Spezifikation antwortete Schulz gleichzeitig auf Breyvogels Kritik der Trennung der beiden Strukturmomente *Intentionalität* und *Thematik* (siehe Breyvogel 1972, 28), weil er beide nun zu einem Strukturmoment, dem der *Zielprojektionen*, zusammennimmt<sup>153</sup> (siehe Schulz 1972, 30). Ein *zweiter* Schluss bezieht sich auf die Voraussetzungen des Unterrichts: Schulz hob die von Breyvogel bemängelte Trennung von anthropogenen und sozialkulturellen Voraussetzungen (siehe Breyvogel 1972, 27) als Konsequenz der Erkenntnis der „Abhängigkeit des Unterrichtsprozesses von gesellschaftlichen Instanzen“ (Schulz <sup>2</sup>1975, 185) auf. Unter dem Strukturmoment der *Ausgangslagen* sollen nun sowohl die *persönlichen Voraussetzungen* der Unterrichtsteilnehmer als auch die *institutionellen Bedingungen* betrachtet werden (siehe Schulz 1972, 30). Im Zusammenhang mit dem Strukturmoment der Zielprojektionen lautet eine der Planungsfragen dann zum Beispiel: „Welche gesellschaftlichen Voraussetzungen erklären diese Ausgangslage für emanzipatorisches und solidarisches Kompetenztraining? Welche realisierbaren gesellschaftlichen Alternativen würden günstigere Voraussetzungen für die gewünschten Lernvorgänge erwarten lassen?“ (Ebd.)

Ein *dritter* Schluss ist auf die Methodik gerichtet: In diesem Schluss deutet sich Schulz' Anliegen an, die *Zielprojektionen des Unterrichts als Regulative für die Art der Beteiligung an der unterrichtlichen Kommunikation bzw. die unterrichtliche Interaktion* zu nutzen. Er fasst die Strukturmomente der Methodik und Medien jetzt unter dem Moment der *Vermittlungsvariablen* (siehe ebd., 3) zusammen und legt – unter Berücksichtigung der anzustrebenden Emanzipation, Solidarität und Kompetenz – für die Methodik fest:

Unter der Bezeichnung Methodik hatten wir einmal die Möglichkeit der Lehrenden zusammengefaßt, durch ihr Verhalten den Lernprozeß zu fördern [...]. Dies interessiert jetzt von vornherein unter dem Gesichtspunkt der Förderung von selbständiger und kooperativer Problemlösung, sowohl was die Zuwendung als auch, was den Sachbezug und die Steuerung des Kommunikationsprozesses durch Lehrer angeht. – Die früher vorgelegte

<sup>153</sup> Die Verbindung dieser beiden Strukturmomente stammt aus der ersten Überarbeitung der Berliner Didaktik (siehe Schulz <sup>2</sup>1974, 24). Mit Breyvogels weiterem Vorwurf der „Aufspaltung der Intentionalität“ (Breyvogel 1972, 27) (siehe Teil IV, Kapitel 3.2) setzte sich Schulz allerdings in keiner der beiden Überarbeitungen ausdrücklich auseinander. In der späteren Hamburger Didaktik relativiert er aber die Funktion der Trennung und konzipiert eine „Heuristische Matrix“ (Schulz 1980b, 83), die angestrebte Absichten „akzentuierend (nicht analytisch trennbar)“ (ebd.) beschreibbar machen soll. In der ersten Überarbeitung dachte Schulz außerdem die im Folgenden darzustellende Zusammennahme der beiden Bedingungsfelder (anthropogene und sozial-kulturelle Voraussetzungen) zur *Ausgangslage* (siehe Schulz <sup>2</sup>1974, 24) und der beiden Entscheidungsfelder der Methodik und Medien zu den *Anregungsvariablen* (die in der zweiten Überarbeitung *Vermittlungsvariablen* [siehe Schulz 1972, 3] heißen) sowie die Ergänzung des Momentes der *Erfolgskontrolle* an (siehe Schulz <sup>2</sup>1974, 24).

Ordnung der Aspekte [der – D.S.] Unterrichtsorganisation [...] erfährt ebenfalls Aktualisierung und Bestätigung: Methodenkonzeptionen, die konstruktive oder analytische Projekte, also kollektives oder individuelles Problemlösungsverhalten, bevorzugen, werden nach bislang durchaus vorläufigen Schätzungen mehr als bisher in den Vordergrund treten. Fachsystematische Lehrgänge werden voraussichtlich zur Vorbereitung, Unterstützung, Ergänzung der Projekte wichtig bleiben, aber ohne selbstzweckhaft der Funktionalisierung der Lernenden zu dienen, wie dies ohne den unmittelbaren Bezug auf die Aufgabe der nicht nur kompetenten, sondern auch autonomen und solidarischen Bewältigung von Lebenssituationen der Fall wäre. Damit sind offene, d.h. von Lernenden mitbestimmte, und sozial-stimulierte, d.h. von kooperierenden oder auch rivalisierenden Gruppenmitgliedern durchlaufende Lernprozesse von besonderem Interesse; streng kanalisierende Organisationsformen bedürfen einer besonderen Rechtfertigung. (Schulz <sup>2</sup>1975, 184)

Der letzte, *vierte* Schluss aus dem „kritischen Anspruch einer der Humanisierung der sozialen Beziehungen verpflichteten wissenschaftlichen Haltung“ (ebd., 186) betrifft die Ergänzung des Strukturmoments der *Erfolgskontrolle* (siehe Schulz 1972, 31): Auch an diesem neuen Moment zeigt sich die Tendenz der zweiten Überarbeitung, die Planungsbereiche des Unterrichts im Sinne der Zielprojektion schwerpunktmäßig hinsichtlich ihrer sozialen Dimension zu interpretieren. So solle die Erfolgskontrolle gerade nicht die Fremdkontrolle vor die Selbstkontrolle stellen (siehe Schulz <sup>2</sup>1975, 186), weshalb in der Planung zum Beispiel gefragt werden müsse: „Welche Möglichkeit haben die Schüler, ihren eigenen Lernfortschritt ohne soziale Pression laufend zu überprüfen? [...] In welchem Umfang ähneln die Selbstprüfungssituationen den Realsituationen kompetenter, emanzipierter und solidarischer Problemlösung?“ (Schulz 1972, 31).

Diese Tendenz, die sich vor allem im dritten und vierten Schluss zum Planungsverständnis der kritischen Didaktik zeigt, wird im Hamburger Modell der Didaktik systematisch ausgearbeitet. In diesem Modell dreht sich alles um die aus der zweiten Überarbeitung der Berliner Didaktik gewonnene Generalannahme, dass Unterricht „auch in jeder Spezifizierung einen sozialen Handlungszusammenhang dar[stellt] – D.S.], über den allgemeine Aussagen, die seine Planung betreffen, möglich sind“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 2f.). Diese Annahme werde ich nun in ihren Einzelheiten ausführen, um die Hamburger Didaktik im Schwerpunkt als Theorie zur sozialen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation auszuweisen.

### 3.4 Die zentrale handlungstheoretische Perspektive der Hamburger Didaktik

Während die bisher beschriebene Berliner Didaktik (samt Kritik) – so schätzt sie Otto rückblickend ein – den *Ausgangspunkt* des über 40 Jahre produktiven didaktischen Denkens von Schulz darstelle, markiert die Hamburger Didaktik dessen *Endpunkt* (siehe Otto 1995, 17). Im Vergleich mit dem Ausgangspunkt handelt es sich bei der Hamburger Didaktik um ein gänzlich anderes Modell, das allerdings unverkennbar wesentliche Momente aus Heimanns Didaktik integriert (siehe Adl-Amini 1986, 41). Als Konsequenz aus der Zwischenbilanz ist bei der Hamburger Didaktik nämlich vor allem anders, dass das ursprünglich positivistische Wissenschaftsverständnis der Berliner Didaktik nun vollständig einem kritisch-emanzipatorischen gewichen ist (siehe ebd.; Otto 1995, 21). Um die grundsätzliche Verschiedenheit deutlich zu machen und sich „von ersten, vor 15 Jahren in Berlin entwickelten Überlegungen abzusetzen“ (Schulz <sup>3</sup>1991, 49), spricht Schulz, der



1977 auf eine Professur in Hamburg berufen wird (siehe Arnold/Zierer 2015, 72), 1980 vom *Hamburger Modell*<sup>154</sup> der Didaktik (siehe Schulz <sup>3</sup>1991, 49 oder <sup>3</sup>1981, 183).

Besonders deutlich wird das kritisch-emanzipatorische Verständnis der Hamburger Didaktik daran, dass Schulz „in der Verantwortung für ein menschenwürdiges Leben aller in einer menschenwürdigen Gesellschaft einen nicht mehr hintergehbaren Bezugspunkt der wissenschaftlichen Arbeit selbst“ (Schulz <sup>3</sup>1981, VII) sieht, der ihn in all seinen Überlegungen leitet. Von diesem Bezugspunkt aus konzipiert er die Details dieser Didaktik, wobei er – ebenfalls anders als in der Berliner Didaktik – „nicht mehr Unterrichtsplanung überhaupt zu beschreiben versucht, sondern ein Handlungsmodell“ (ebd., VII f.) entwickeln möchte, in dem er didaktisches „Handeln [...] als Planungshandeln“ (Schulz 1980c, 82) fokussiert. Das entsprechende Ziel der Hamburger Didaktik liegt in der „Darstellung eines allgemeindidaktischen Modells der Unterrichtsplanung, das alle Planungsebenen umfaßt“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 5).

Die Bezeichnung „*Modell* der Unterrichtsplanung“ (ebd., 6) wählt Schulz dabei ausdrücklich, denn die Hamburger Didaktik gehe „über die Ansprüche eines Rezeptes bewußt hinaus und bleibt hinter denen einer Theorie bewußt zurück“<sup>155</sup> (ebd.): „Das Modell stellt die *Planungsaufgaben unter offengelegten und begründeten leitenden Interessen* dar, [...] nimmt mit Hilfe seiner Grundannahmen eine kalkulierbare und kritisch zu beobachtende *Reduktion* der Planungsaufgaben vor, [...] legt eine *Akzentuierung* der Planungsaufgabe nahe, [...] sichert *Transparenz* [...] für seine Benutzer“ (ebd.) und soll schließlich seine Beurteilung „nach der *Produktivität* [...], die es für die Planungsarbeit hat“ (ebd., 7), ermöglichen. Die übergreifende Funktion seines Modells sieht Schulz darin, „Schulunterricht als ein soziales Handlungsfeld so zu begreifen, daß es den Handelnden in diesem Feld erleichtert wird, sich über die Planungselemente ihres Handelns zu verständigen, die Effektivität der Planung zu prüfen und die Bedingungen, unter denen die Übereinkünfte und ihre erfolgreiche Umsetzung angemessen erscheinen, zu hinterfragen“ (ebd., 9).

In dieser Auffassung eines Handlungsmodells der Unterrichtsplanung, das einer humanen Gesellschaft verpflichtet ist, liegen die Gründe für meine Wahl der Hamburger Didaktik als stellvertretender Theorie zur sozialen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation. Die nun folgende Darstellung soll diese Gründe offenlegen und die anschließende Analyse dieser Didaktik ermöglichen.

### 3.4.1 Das didaktische Handlungsfeld

([*Sprecher-*]Rollen, Verhaltensnormierung, Verhaltenskoordination und Kooperation)

Schulz' handlungstheoretische Überlegungen beziehen sich auf die *unterrichtliche Alltagspraxis* als den Handlungszusammenhang, in dem sich Lehrer mit ihren Schülern vorfinden (siehe Schulz <sup>3</sup>1991, 49). Sein allgemeindidaktisches Modell versteht er deshalb als eine vereinfachende, veranschaulichende Darstellung des unterrichtlichen Handlungsfeldes (siehe ebd., 51), die den *Personenkreis didaktisch Handelnder*, ihre *Handlungen* und die *Bedingungen ihres Handelns* beinhaltet (siehe ebd., 50).

<sup>154</sup> Nach *lehrtheoretischer und kritischer Didaktik* bezeichnet Schulz sein Modell nun außerdem wieder als *lerntheoretische Didaktik* (siehe Schulz 1980c, 80), sodass er zum ursprünglichen Sprachgebrauch Heimanns zurückkehrt. Allerdings verneint er ausdrücklich die „mißverständliche Meinung“ (Schulz 1980b, 49), es handle sich bei dieser Didaktik „um die Umsetzung nicht hinterfragter Lerntheorien im Unterricht“ (ebd.).

<sup>155</sup> Siehe zu Schulz' kritischem Verständnis der Begriffe *Theorie* und *Rezept* (Schulz <sup>3</sup>1981, 4ff.).

### 3.4.2 Der Personenkreis didaktisch Handelnder

Grundsätzlich bezieht die Hamburger Didaktik alle im pädagogischen Feld Handelnden ein. Das sind auf der einen Seite individuelle Personen, allen voran Lehrer, Schüler und Eltern (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 29), auf der anderen Seite kollektive Akteure wie die Schülervertretung, Elterninitiativen oder die Lehrgewerkschaft (siehe Schulz 1980c, 81). Schulz' Fokus liegt allerdings auf den didaktisch Handelnden im Handlungsfeld Unterricht und Schule (siehe Schulz <sup>3</sup>1991, 50), also den Lehrern und Schülern. Von diesem Personenkreis wiederum richtet sich Schulz nur an die Lehrer (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 29). Diese Adressaten spricht er in „vier berufstypischen Lagen“ (ebd., 1) an, als Studenten, Referendare, Lehrerfortbildner und Dozenten und Schulaufsichtspersonen (siehe ebd., 2).

### 3.4.3 Das didaktische Handeln

Zur Beantwortung der Frage nach den Besonderheiten des didaktischen Handelns dieser Personen nimmt Schulz an, dass das didaktische Handeln aus einer Reihe aufeinander bezogener, *komplexer* Tätigkeiten bestehe (siehe Schulz 1980c, 81), und zwar aus „dem *Analysieren*, dem *Planen* und dem *Realisieren* von Unterricht, dem *Beraten* der Unterrichtsteilnehmer, dem *Beurteilen* ihres Lern- und Lehrfortschritts, dem *Verwalten* der Institution und dem *korporativ[en] Handeln* bezogen auf das Gruppeninteresse an der Institution (Schülervertretung, Elterninitiativen, Lehrgewerkschaft)“ (ebd.). Den Zusammenhang der Tätigkeiten des Analysierens, Planens und Realisierens stellt er dabei als Kreislauf dar: „So implizieren die didaktisch Analysierenden die Notwendigkeiten der Planung, die Planenden die der Realisation, die Realisierenden die Notwendigkeit, sich wieder analytisch mit dem Geplanten und Realisierten beschäftigen zu müssen.“ (Schulz <sup>3</sup>1991, 49f.) Während die Berliner Didaktik sowohl auf die Analyse als auch die Planung gerichtet war, hebt Schulz aus diesem Handlungskomplex in der Hamburger Didaktik nur die *Teiltätigkeit des Planens* heraus (siehe ebd., 50). Allerdings räumt er ein, dass „diese Akzentuierung ohne Mitbedenken der anderen Teilhandlungen im Feld, einschließlich der beratenden, beurteilenden, verwaltenden, korporativen Tätigkeiten zum Verzerren ihrer Funktion im Handlungszusammenhang führen“ (ebd.) würde.

Ähnliches gilt für den Betrachtungszusammenhang des komplexen didaktischen Handelns insgesamt, das das Handlungsfeld *Unterricht* konstituiert. Auch dieses Handeln müsse im weiteren Kontext der Erziehung in einer Gesellschaft untersucht werden, denn: „Das durch pädagogisch intendiertes Handeln entstehende, relativ abgrenzbare pädagogische Feld enthält seinen *spezifisch unterrichtlichen Charakter* innerhalb der Erziehung als einer Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache [...] in dem Maße, in dem es gesellschaftlich notwendig erscheint, Kenntnisse, Fertigkeiten und Werthaltungen planmäßig, die Vorinterpretation der Welt in den wissenschaftlichen, technischen und künstlerischen Disziplinen einbeziehend, institutionell gesichert und professionell gestützt, zu vermitteln.“ (Ebd.) Als Allgemeine Didaktik habe deshalb die Unterrichtswissenschaft das gesamte Handlungsfeld Unterricht und Schule zu reflektieren (siehe ebd.). Erst dann zeige sich, warum die folgende Kennzeichnung des didaktischen Handelns von mehreren prinzipiellen Überlegungen geleitet sei (siehe Schulz 1980c, 81), die Handeln als *soziales Handeln* bestimmen.

### 3.4.4 Die Bedingungen didaktischen Handelns

Diese prinzipiellen Überlegungen, in denen Schulz „leitende Interessen bei der Arbeit am Modell“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 9) aufdeckt, zielen darauf, die Voraussetzungen für die Anwendung der Hamburger Didaktik im unterrichtlichen Handlungsfeld herauszustellen. Eine solche Anwendung könne nämlich nur in dem Maße gelingen, in dem

- die Bedingungen, unter denen nach dem Modell gearbeitet werden kann, eingeschätzt werden und damit Auskunft über dessen Realitätsnähe geben,
- die Vorstellungen von menschenwürdiger unterrichtlicher Kommunikation, von denen der Autor sich leiten läßt, offengelegt werden,
- die Funktion des professionell unterrichtlich Handelnden in der institutionalisierten unterrichtlichen Interaktion interpretiert wird,
- die Aufgaben der Unterrichtswissenschaft im Planungszusammenhang interpretiert werden. (Ebd.)

Der *erste Punkt*, „die Bedingungen, unter denen nach dem Modell gearbeitet werden kann“ (ebd.), betrifft den generellen „*Modus*, die Art und Weise, in der die Fragen der Unterrichtsanalyse, -planung, -realisation und die damit zusammenhängenden sozialen Tätigkeiten bestimmt, begründet, revidiert werden“ (Schulz 1980c, 82). Dieser *Modus* wird von Schulz’ allgemeinem Handlungsbegriff bestimmt, der dreifach – *philosophisch*, *politologisch* und *soziologisch* – definiert wird, durch und durch sozial ist und auf entsprechende soziale Handlungsbedingungen verweist.

Die grundlegenden und systematischen Bedingungen des didaktischen Handelns, das sich am Hamburger Modell orientiert, formuliert Schulz „von einem Vorverständnis der didaktischen Aufgabe her, das sich zunächst aus einer *philosophischen Rekonstruktion der (sozialen) Handlung* ergibt“ (ebd., 80). Aus dieser philosophischen Perspektive habe eine „soziale Handlung [...], bezogen auf andere Mitglieder der Sozietät, [...] dialogischen Charakter“ (ebd.). Dieser dialogische Charakter habe für unterrichts- und schulbezogen Handelnde samt ihren Interaktionspartnern (siehe ebd.) wiederum drei Handlungskonsequenzen: *Erstens* seien „didaktisch Handelnde [...] darauf angewiesen, daß ihre Interaktionspartner, hier die Schüler, ihre Intentionen und die Interpretationen der Bedingungen, die sie damit vollziehen, als didaktisch Gemeint überhaupst verstehen und akzeptieren können, damit sie Unterricht und Schule in der gemeinten Weise aus ihrer Sicht mittragen können“ (ebd.).

*Zweitens* könne die „*Selbstproduktion [...] der Schüler als orientierte und handlungsfähige Mitglieder der Gesellschaft [...] nicht zustandekommen ohne die Verständigung mit ihnen über die Aufgabe, nicht, indem sie ohne Mitbestimmung zu einer Disposition genötigt werden, die allein dadurch gerechtfertigt wird, daß sie den gesellschaftlichen Auftraggebern nutzt*“ (ebd.).

*Drittens* sei diese Auffassung „vom Charakter der Interaktionen, die didaktisch Handelnde im Schulfeld intendieren, [...] richtig unter der Voraussetzung, daß Erziehung nur als Dialog zwischen potentiell handlungsfähigen Subjekten vertretbar ist“ (ebd.; siehe dazu auch <sup>3</sup>1991, 52; 1987). Letzteres schließe die „Unterwerfung eines Unterrichts- oder Erziehungsobjektes unter die Absichten des Lehrers oder Erziehers [aus – D.S.], weil wir uns in anthropologischer Reflexion als zur Freiheit bestimmte, in diesem Anspruch auf Selbstverwirklichung Gleiche und einander Zugewandte, füreinander Verantwortliche erfahren“ (Schulz 1980c, 80).



Weil diese philosophisch begründeten Handlungsbedingungen allerdings ausschließlich in *freiheitlichen* und *sozialen Demokratien* realisierbar seien (siehe ebd. oder <sup>3</sup>1981, 12), legt Schulz außerdem sein *politologisches* Vorverständnis offen, in das sein philosophisches eingebettet ist: Nur mit der Bereitschaft zur Realisierung eines freiheitlich-demokratischen und sozialen Rechtsstaates sei die Voraussetzung gegeben (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 12), dass die Herrschaftsformen der Sozietät „in gesellschaftstheoretischer Reflexion [...] den Anspruch auf persönliche Lebensführung anerkennen und die gewaltfreie Auseinandersetzung mit Widersprüchen und inhumanen Zügen der Gesellschaft ermöglichen“ (Schulz 1980c, 80).

Dieses politologische Vorverständnis ist schließlich an ein *soziologisches* geknüpft, durch dessen Verdeutlichung Schulz die Anwendbarkeit der Hamburger Didaktik unter den damaligen gesellschaftlichen Bedingungen ausruft (siehe Schulz <sup>3</sup>1991, 55):

Dieses Modell didaktischen Handelns im Schulfeld ist brauchbar nur in einer so komplexen Gesellschaft wie der unsrigen, in der lebensnotwendige Bestandteile der Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache nicht mehr in der Sozialisation durch Mitleben des Erwachsenenalltags vermittelt werden können, sondern *intentional* pädagogischer Interaktion bedürfen, und zwar *regelmäßig*, die Vorinterpretation der Welt durch Wissenschaften, Techniken, Künste einbeziehend – *disziplinorientiert* –, *institutionalisiert* und dadurch relativ unabhängig vom Wechsel der Lernenden und Lehrenden, weil es sich um eine konstitutive Aufgabe handelt, eine Aufgabe für die man sich *professionalisiert*, um zwischen gesellschaftlichem Auftrag und den Erwartungen der Klientel, der Schüler, anspruchsvoll zu vermitteln.<sup>156</sup> (Schulz 1980c, 80)

Mit diesem philosophisch-politologisch-soziologischen Vorverständnis steckt Schulz die allgemeinen Bedingungen ab, unter denen mit dem Hamburger Planungsmodell im Unterricht gearbeitet werden kann, also didaktische (Planungs-)Handlungen vollzogen werden können. Im Weiteren überträgt er diese Bedingungen auf den Unterricht und spezifiziert sie im *zweiten Punkt* der Voraussetzungen für die Anwendung der Hamburger Didaktik als „Vorstellungen von menschenwürdiger unterrichtlicher Kommunikation“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 9).

Die Grundlage für diese Spezifikation ist die leitende Idee der Emanzipation als Inbegriff der bisher aufgeführten Handlungsbedingungen. Schulz übernimmt diese Idee aus der Überarbeitung der Berliner Didaktik (siehe ebd., 13). Im Unterschied zur Überarbeitung relativiert er sie aber nun im Sinne von „realitätsangemessenen *skeptisch reformistischen Deutungen* des Handlungsfeldes Schulunterricht“ (ebd., 9; siehe dazu auch 1980c, 81), weil er meint, dass diese Idee damals zu hoch gegriffen gewesen sei und Emanzipation

<sup>156</sup> Weiter heißt es: „Das Modell setzt eine Gesellschaft voraus, die so dynamisch ist wie unsere, d.h. wegen der raschen Entwicklung ihrer Arbeits-, Herrschafts- und Freizeitbedingungen von ihren Mitgliedern in wachsendem Maße *allgemeine Qualifikationen* der Behandlung wechselnder Gegenstände erwartet, eine *Sozialisation für das Leben in sich wandelnden sozialen Klein- und Großverbänden* mit unterschiedlichen Normenhorizonten, Rollenerwartungen und Handlungsmöglichkeiten bietet bzw. voraussetzt. [...] Minimalbedingung für die Brauchbarkeit dieses Ansatzes ist [...] die Möglichkeit, die Widersprüche zwischen dem Anspruch aller Mitglieder der Gesellschaft auf Entfaltung ihrer Person, auf Chancengerechtigkeit, auf Schutz in einer brüderlich/schwesterlichen Verantwortungsgemeinschaft der Menschen füreinander auf der einen Seite und der immer wieder sich erneuernden Ungleichheit auf der anderen zum Problem der Schularbeit zu machen. Damit wird die *Legitimität* der gesellschaftlichen Forderungen gegenüber ihren Mitgliedern an die Möglichkeit der Relativierung des status quo gebunden, an die Möglichkeit der Untersuchung der Gründe für inhumane Züge der Gesellschaft, der Erörterung von Alternativen; so hält Schule die Chance zu ihrer und der Gesellschaft Veränderung offen.“ (Schulz 1980b, 80)

nicht in einer Institution allein geleistet werden könne (siehe Schulz 1980c, 81): „Unterrichtsplanung bewirkt allein keine Emanzipation, aber sie kann, wie viele andere Tätigkeiten in unserer widerspruchsvollen Gesellschaft, einen bescheidenen Beitrag leisten, emanzipatorisch relevant zu sein“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 23). An die Stelle der Emanzipation tritt damit die „*emanzipatorische Relevanz von Unterricht*“ (Schulz 1980c, 81) als vorrangige Idee, nämlich, dass „mit Hilfe der Lehrer die unkritische Verinnerlichung bestehender Zustände relativiert wird und die Befähigung zur Frage an die Verhältnisse, zum Durchspielen alternativer Antworten gegeben ist und bleibt“ (ebd.).

Unter Rückgriff auf sein Verständnis sozialer Handlungen und auf diese leitende Idee der emanzipatorischen Relevanz des Unterrichts führt Schulz daraufhin *Leitgedanken* (siehe Schulz <sup>3</sup>1991, 52) für die Gestaltung der unterrichtlichen Kommunikation und Interaktion an. Sie sollen dabei helfen, ihr hauptsächliches Ziel zu erreichen, das darin besteht, eine „Antizipation herrschaftsfreier Kommunikation“ (Schulz 1980c, 82) zu bewirken und ein „Versuch partieller Vorwegnahme des Abbaus der Herrschaft von Menschen über Menschen“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 23) zu sein.

Auf einer abstrakteren Ebene betreffen diese Leitgedanken die *Inhalte der unterrichtlichen Kommunikation* (sachliche Ordnung), die entsprechend der Vorstellung von sozialem Handeln und Unterricht als „*Verständigung zwischen prinzipiell handlungsfähigen Subjekten*“ (Schulz <sup>3</sup>1991, 52) zu reflektieren seien (soziale Ordnung): Zum einen diene die „Beschäftigung mit Kenntnissen und Fertigkeiten, die zum Eingreifen in Natur und Gesellschaft befähigen, [...] diesem Eingreifen nicht unmittelbar; sie dient vorrangig der Befähigung von Mitbürgern, nach eigener Verantwortung und in Rücksicht auf das gleiche Recht aller über Möglichkeiten der Situationsbewältigung zu verfügen“ (ebd.). Zum anderen lasse sich nur „im Einverständnis mit den am Unterricht Beteiligten über die Definition der Situation als Unterricht in diesem Sinne [...] eine Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen zweifelsfrei als Befähigung zu eigenverantwortlicher Lebensführung erfahren“ (ebd.).

In dieser zweiten Relativierung der Inhalte (und Ziele der Beschäftigung mit Inhalten) der unterrichtlichen Kommunikation deutet sich ein weiterer Leitgedanke an, den Schulz – ebenfalls auf dieser abstrakteren Ebene – für die *Form der Interaktion* ausführt: Er verlangt, dass die „*komplementären Züge der unterrichtlichen Situation*, die sich aus dem Reifungs- und Informationsgefälle ergeben, [...] von den Beteiligten nur temporär und partiell, bei Fortdauer ihrer Gleichheit in ihren Ansprüchen als Personen, unter der *Perspektive möglichst baldiger symmetrischer Interaktion* zu akzeptieren“ (ebd., 52f.) seien. Diesen weiteren Leitgedanken der möglichst baldigen symmetrischen Interaktion führt Schulz auf einer konkreteren Ebene aus. Bezogen auf die Unterrichtsplanung hat er zur Folge, dass sie nicht ausschließlich vom Lehrer vorgenommen werden solle, sondern „daß auch der *Prozeß der Unterrichtsplanung* letztlich eine Interaktion zwischen den Unterrichtsteilnehmern sein sollte und damit Teil des Unterrichts selbst“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 12). Diese Folge bringt eine andere Art der Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsplanung mit sich, die Schulz als *dialogische Planung* (siehe ebd., 5) bzw. *partizipatorische Planung* (siehe ebd., 13) bezeichnet: Schüler müssen „sich auf den Unterricht und seine Planungen einlassen [...], die Situation als Unterricht akzeptieren und zu Partizipation bereit sein [...], wenn von Unterricht und seiner Planung im Sinne dieses Modells die Rede sein soll“ (ebd., 12). Gleichzeitig müssen „*Lehrer* auf Indoktrination und Dressur für Zwecke des Auftraggebers oder aus eigener Parteilichkeit auch im Planungsstadium verzichten“

(ebd.). Zum Zweck der emanzipatorischen Relevanz des Unterrichts sollen sie stattdessen „helfen, indem sie die Grenzen ihrer Interessengleichheit mit den Schülern nicht verschleiern, sondern diskutierbar machen“ (ebd., 13).

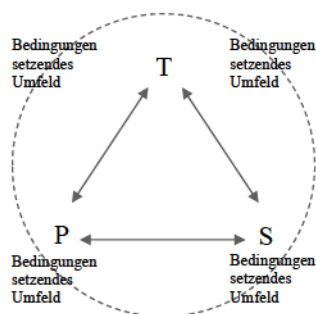
Trotz dieser Art der Beteiligung – so schränkt Schulz die Möglichkeiten der partizipatorischen Unterrichtsplanung ein – bleibe aber womöglich ein gewisser Druck der *Professionals* bestehen, „der von ihrem Vorsprung für die demokratische Interaktion der Lehr-Lern-Gruppe ausgehen könnte“ (ebd., 61). Deshalb solle die partizipatorische Unterrichtsplanung auch mit einem rücksichtsvollen Selbstverständnis aller Beteiligten einhergehen: Lehrer als Professionals müssen „sich gerade aus Professionalität zur Einschränkung ihrer Rolle durch die, ihren Lernprozess organisierende, Gruppe verstehen“ (ebd.). Die Gruppe und ihre einzelnen Mitglieder müsse „souverän sein [...], die Abrufung von einführenden Informationen, möglichen Zielen, alternativen Strategien als – nicht immer, aber oft – ökonomische Verkürzung ihres Lernprozesses zu akzeptieren, ohne sich dadurch hindern zu lassen, ihre individuellen und Gruppenakzente einzubringen und deren Berücksichtigung auszuhandeln“ (ebd.).

Dieser letzte Aspekt des Selbstverständnisses leitet zur Frage über, wie die geforderte partizipatorische Unterrichtsplanung *verwirklicht* werden kann. Diese Frage führt Schulz schließlich dazu, sich auf der konkretesten Ebene der Leitgedanken „zu einer angemessenen Struktur der Interaktion über Unterrichtsplanung“ (ebd., 13) zu äußern. Eine solche Struktur sieht er in der *themenzentrierten Interaktion (TZI)* gegeben (siehe ebd., 12), die von Ruth Cohn seit den 1950er Jahren in den USA entwickelt wurde und in den 1970er Jahren in Deutschland Verbreitung fand (siehe Cohn <sup>16</sup>2009).

Die TZI, die für Schulz die *übergreifende Norm für jedes unterrichtliche Verhalten* darstellt, soll es ermöglichen, eine „Balance der Aufgaben unterrichtlicher Interaktion zwischen potentiell handlungsfähigen Subjekten“ (Schulz <sup>3</sup>1991, 53) herzustellen. Indem eine solche Balance „zwischen der Absicht, bestimmte Themen zu bearbeiten, mit anderen zusammenleben zu lernen und sich dabei einzubringen und zu entfalten“ (ebd.; siehe auch 1980c, 82), geschaffen wird, sollen Einseitigkeiten der unterrichtlichen Interaktion vermieden werden, die sich etwa als vorrangige Sachzentriertheit für Unterrichtsplanung als Interaktion zeigen könnten (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 13). Dann nämlich würden die Planungsentscheidungen ausschließlich „fachliche Qualifizierung ohne Beachtung von Sozialisationswirkungen der Unterrichtsordnung anstreben und [...] allein vom Lehrer vorgegeben werden“ (ebd.).

Um also solche Einseitigkeiten, die mit einer partizipatorischen Unterrichtsplanung unvereinbar sind, gar nicht erst entstehen zu lassen, fordert Schulz, sie „zugunsten einer *dynamischen Balance zwischen drei Anforderungen an eine menschenwürdige Interaktion*“ (ebd., 14) zu durchbrechen: „Alle Teilnehmer, Schüler wie Lehrer, machen sich die Anforderungen klar, die von der Sache her, vom Thema her, aus gesellschaftlichen Vorgaben, wissenschaftlichen Vorarbeiten erwartet werden (T), sie reflektieren auf die Hoffnungen und Ängste, die Vorerfahrungen, die in jedem von ihnen, in ihnen als Person, ausgelöst werden (P), sie überlegen, wie eine Selbstorganisation der Gruppe unter den gegebenen Bedingungen zwischen Sachansprüchen und Ichansprüchen am besten vermittelt.“ (Ebd.) Grafisch veranschaulicht Schulz diese Balance (unter Berücksichtigung der oben genannten Handlungsbedingungen setzenden Faktoren; siehe Teil IV, Beginn von Kapitel 3.4.4) folgendermaßen (siehe Abb. 20):





- T = Thematischer Aspekt: Die Intention, die gesellschaftliche vorgegebene, wissenschaftsorientierte Thematik als Qualifikationsaufgabe zu erwägen.
- P = Personaler Aspekt: Die Intention, sich in die Behandlung der Thematik selbst einzubringen und dabei zu sich selbst zu kommen.
- S = Sozialisierungsaspekt: Die Intention, mit den Gruppenmitgliedern Beziehungen zu unterhalten, die der Themenentwicklung, Ich-Stärkung, und der wechselseitigen Hilfe dabei nützen.

Abb. 20: Balance der Aufgaben unterrichtlicher Interaktion zwischen potentiell handlungsfähigen Subjekten (Schulz <sup>3</sup>1981, 14)

Entsprechend dieser drei Aspekte weist Schulz jedem Teilnehmer von Unterricht die dreifache Aufgabe zu, in der Interaktion einen Personen-, Sach- und Gruppenbezug herzustellen (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 77). Durch den *Personenbezug* ermutigt er jedes Mitglied der Lehr-Lern-Gruppe sich darin zu üben, „sich selbst als *Person* zu beobachten, zu befragen, anzunehmen und mitzuteilen“ (ebd.). Der *Sachbezug* solle dazu verhelfen, die Unterrichtsaufgabe in ihrem sachlichen Anspruch zu erfassen (siehe ebd., 78), und der *Gruppenbezug* verlangt, „die Gruppe als ein Beziehungsgeflecht zu fördern, das jedem Mitglied hilft, sich selbst in Auseinandersetzung mit der Sache und als Helfer wie Hilfsbedürftiger den übrigen gegenüber zu entfalten, zu produzieren“ (ebd., 79; siehe für eine Konkretisierung dieser Aufgaben ebd., 77ff.).

Insgesamt versucht Schulz mit der TZI, „die Spannung zwischen der Forderung nach Professionalisierung der Lehrer und der Forderung nach Demokratisierung des Unterrichts durch ein humanes Unterrichtskonzept aufzulösen, in dem die Professionalisierung der Lehrer gerade in der Anwaltschaft für die Balance zwischen Ich-Ansprüchen, Sachansprüchen und Gruppenansprüchen besteht“ (Schulz <sup>3</sup>1991, 52). Gelingen könne dieser Versuch allerdings nur, wenn tatsächlich die dynamische Balance als Kriterium humaner Unterrichtsplanung gelte (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 15); denn die humane Unterrichtsplanung sei immer dann gefährdet, wenn einer der drei Aspekte ohne die Beachtung der beiden anderen in den Blick gerate (siehe dazu auch Schulz <sup>3</sup>1991, 54).

So könne die „*Konzentration auf das Thema allein* [...] zur völligen Entmündigung der Schüler führen und einem heimlichen Lehrplan [...] zur Herrschaft verhelfen, der durch alle Themen hindurch nur die Unterwerfung unter eine scheinbar menschenunabhängige Sachgesetzmäßigkeit, unter eine darauf beruhende Lehrerautorität, unter den Zeitdruck usw. als Einübung in abhängige Beschäftigung bewirkt“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 16). Auch wenn die *Konzentration auf das einzelne Gruppenmitglied allein* selten sei (siehe ebd., 17), könne sie eine „einseitige Freisetzung bestimmter Individuen auf Kosten anderer“ (ebd., 20) zur

Folge haben. Weiterhin berge die „*alleinige Konzentration auf die Gruppe* [...] die Gefahr, daß dem befriedigenden Zusammenleben im Augenblick sowohl die gesellschaftliche Qualifizierung als auch die Entfaltung der einzelnen Personen aufgeopfert wird“ (ebd., 21). Bezogen auf die Rahmenbedingungen der Interaktion könne schließlich „die institutionelle Einengung des Freiheitsspielraums der Lehr-Lern-Gruppe eine Determination bewirken [...], die weder eine Partizipation an der Thematik noch eine wirkliche Berücksichtigung der einzelnen Unterrichtsteilnehmer und schon gar nicht eine noch so begrenzte Selbstorganisation der Gruppe zuläßt“ (ebd., 23).

Erst, wenn diese vier Gefahren durch die Balance der Aspekte gebannt seien, ließe sich eine humane Unterrichtsplanung, die der Idee eines emanzipatorisch relevanten Unterrichts verpflichtet sei, verwirklichen. Denn dann ziele die Planung darauf, die „Fähigkeit zu fördern, eigene Interessen zu erkennen und wahrzunehmen und mit dem, was ist, den Horizont von Möglichkeiten offenzuhalten“ (ebd., 23f.). Weil die TZI allerdings nur die *Bedingung der Verwirklichungsmöglichkeit* einer humanen Unterrichtsplanung darstellt, sie aber noch nichts darüber aussagt, wie die Unterrichtsplanung auszusehen und auf welche Planungsbereiche sie sich zu richten hat, erläutert Schulz ergänzend, was er „inhaltlich und dem Umfang nach unter Unterrichtsplanung“ (ebd., 3) versteht.

### 3.5 Unterrichtsplanung im Sinne der Hamburger Didaktik

(Sozialformen, [Sprecher-]Rollen, Interaktions- bzw. Aktionsformen, Unterrichtsgespräche)

Nachdem Schulz herausgestellt hat, dass die – für den emanzipatorisch relevanten Unterricht charakteristische (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 23) – dialogische bzw. partizipatorische Unterrichtsplanung als Teiltätigkeit didaktisch Handelnder „zu einem entscheidenden Teil eine Planungsaufgabe der unmittelbar Beteiligten“ (ebd., 2) ist, kennzeichnet er diese Teiltätigkeit näher. Dabei deckt er die beiden letzten der oben (siehe Teil IV, Kapitel 3.4.4) angesprochenen Anwendungsvoraussetzungen des Hamburger Modells auf: „die Funktion des professionell unterrichtlich Handelnden in der institutionalisierten unterrichtlichen Interaktion“ (ebd., 9) und „die Aufgaben der Unterrichtswissenschaft im Planungszusammenhang“ (ebd.).

Schulz nähert sich der Kennzeichnung der professionell Handelnden und ihrer Unterrichtsplanung über ihr Resultat, den *Unterrichtsplan*. Grundsätzlich bedeute einen „Plan zu haben, eine Absicht zu verfolgen, einen Grundriß, eine Skizze für eine Tätigkeit entworfen zu haben, eine komplexe Tätigkeit in eine Abfolge von Aktivitäten einzuteilen“ (ebd., 3), kurz, einen *Handlungsentwurf* (siehe ebd., 75) zu erstellen. Bezogen auf die Tätigkeit der *Unterrichtsplanung* in der Alltagspraxis (siehe ebd., 3), werde ein solcher Plan nun „auf mindestens vier Ebenen der zeitlichen Abfolge und Konkretisierung“ (ebd.) entwickelt:

- In der *Perspektivplanung* wird der Unterricht über einen längeren Zeitraum, etwa ein Semester, ein Jahr, eine Schulstufe hin geordnet, in Auseinandersetzung mit den Rahmenplänen, den institutionellen und jeweils individuellen Bedingungen des Unterrichts, als Abfolge von Unterrichtseinheiten unter durchgängig geltenden Gesichtspunkten.
- In der *Umrissplanung* einzelner Unterrichtseinheiten werden im Umriss die Vorbereitungen für eine Sinneinheit innerhalb der in der Perspektivplanung in Aussicht genommenen Unterrichtsreihe getroffen.

- Die *Prozeßplanung* legt innerhalb dieses Umrisses da, wo es nötig erscheint, die Abfolge der Unterrichtsschritte in der Zeit sowie die Kommunikations- und Arbeitsformen im einzelnen fest.
- Eine *Planungskorrektur* während der Realisierung des Planes antwortet auf nicht vorhergesehene Planungswirkungen. (ebd.)

Den Begriff *Unterrichtsplanung* verwendet Schulz als zusammenfassende Bezeichnung für diese Planungsebenen und ihr Verhältnis zueinander (siehe ebd., 4). Das Planungshandeln auf diesen vier Ebenen rahmt er durch zwei Maximen, die er als Extrakt aus den vorangegangenen Überlegungen zieht: Erstens bedürfe – das lässt sich schon dem obigen Verweis auf die Einbeziehung der unmittelbar Beteiligten (siehe ebd., 2) entnehmen – jede „Ebene des Planungshandelns [...] der Mitbestimmung durch den Professional, die Lehrerin und den Lehrer am Ort“ (Schulz 1980c, 82); denn „Curriculum-Entwicklungen im Sinne theoriegesteuert vorproduzierter, empirisch kontrollierter Planungsvorgaben können die Planungsarbeit vor Ort zwar anregen, aber nicht ersetzen“ (Schulz 1981, 2). Zweitens zeige sich die „Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer am Ort [...] in ihrem Einsatz für die Teilung der Planungsarbeit mit allen Mitgliedern der Lehr-Lern-Gruppe, in einer Planung als Interaktion, und in deren sachorientierter wie beziehungsorientierter Initiierung“ (Schulz 1980c, 82). Das entsprechende Planungshandeln auf den einzelnen Ebenen, in das sämtliche bisher genannten leitenden Interessen einfließen, stellt sich Schulz dann folgendermaßen vor.

### 3.5.1 Die Perspektivplanung

Die Notwendigkeit der Perspektivplanung liege in der Tatsache begründet, dass Unterricht (in der Schule) in der Regel über einen längeren Zeitraum hinweg angeboten werde (siehe Schulz 1981, 29). Auch wenn der Schulträger dabei „seine edukativen Zwecke über einen Unterricht [verfolgt – D.S.], der durch zahlreiche kustodiale Maßnahmen [...] gegen Lehrerwechsel und Veränderungen in der Schülergruppe gesichert wird, um die Kontinuität der unterrichtlichen Interaktion zu wahren“ (ebd., 28), sei nämlich noch sehr viel zu tun, um optimale Bedingungen für emanzipatorisch relevanten Unterricht vorgeben zu können (siehe ebd., 29); denn Maßnahmen wie Rahmenpläne, die Schulorganisation, die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer oder Unterrichtsmedien (siehe ebd., 28) könnten nicht ohne Weiteres eins zu eins auf den Unterricht übertragen werden. So ließen zum Beispiel die thematischen Vorgaben im Rahmenlehrplan Lehrpersonen einen Ermessensspielraum, um die Reihenfolge, das zeitliche Gewicht und auch erste Akzentuierungen der Themen mit Schülern und Eltern (wo zweckmäßig auch mit Kollegen) festzulegen (siehe ebd., 32). Aus diesem Grund bedürfe es einer Planung, die für einen längeren Zeitraum, über einzelne Unterrichtseinheiten hinaus einen Handlungsrahmen entwerfe (siehe Schulz 1980c, 82), was die Aufgabe der *Perspektivplanung* sei. Diese Aufgabe verweist zwar zunächst auf eine zeitliche Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation, wie sich aber zeigen wird, versteht Schulz sie vor allem als Aufgabe der längerfristigen *Gestaltung der Interaktion*, also der sozialen Ordnung.

Die Perspektivplanung steht direkt unter der leitenden „Perspektive einer größtmöglichen Förderung aller, zur größtmöglichen Verfügung über sich selbst“ (Schulz 1981, 30). Ihre hauptsächliche Funktion liegt darin, diese Perspektive im emanzipatorisch relevanten Unterricht zu verwirklichen, indem die Perspektivplanung eine kritische und kreative Auseinandersetzung mit amtlichen Planungsvorgaben und eine Gewichtung der eigenen Pla-



nungsideen (siehe ebd., 35) im Sinne partizipatorischer Unterrichtsplanung ermögliche. Als partizipatorische Perspektivplanung bietet sie dann eine dreifache Chance auf einen emanzipatorisch relevanten Unterricht: *Erstens* ließen sich nur durch ein großes *Engagement der Betroffenen in der Perspektivplanung* auch langfristig, durch zahlreiche Unterrichtseinheiten hindurch, komplexe Ziele verfolgen (siehe ebd., 30). *Zweitens* erlaube die Perspektivplanung, den Sinn einzelner pädagogischer Interaktionen zu bestimmen und in bewusster, begründeter und verantwortbarer Handlung anzusteuern (siehe ebd.). Das führe dazu, dass sich die unmittelbar Beteiligten in Auseinandersetzung als Handelnde in ihrer Selbstproduktion als potentiell mündige Personen bestimmen könnten (siehe ebd., 31). Ist die Perspektivplanung in diesem Sinne ein Bestandteil des Unterrichts (siehe ebd.), dann werde *drittens* ein großer Teil der komplexeren, abstrakteren Ziele des Unterrichts in der perspektivischen Mitplanung selbst gelernt oder als Aufgabe bewusst (siehe ebd.). Insgesamt werde durch diese drei Chancen außerdem eine situationsbezogene *Legitimierung der legalen* (und nur vorerst *legitimierten*) administrativen Planungsvorgaben für die konkrete Lehr-Lern-Gruppe geleistet (siehe dazu genauer ebd., 99f.)

Diese dritte Chance verweist allerdings noch einmal auf das Engagement, dass Schulz von *allen* Personen im didaktischen Handlungsfeld erwartet, wobei er auf der Ebene der Perspektivplanung auch die Eltern mit einbezieht. Weil Schulz' Ausführungen zu einem zentralen Aspekt der Perspektivplanung überleiten, der Zielfrage, zitiere ich ihn hierzu ausführlich:

Eine emanzipatorisch möglichst relevante Interpretation dieser Ziele kann nach dem Stand unserer Einsicht nicht mehr allein von Lehrern am Ort, gewissermaßen in rationaler Stellvertretung für die Mündigkeit ihrer Schüler geleistet werden [...]; die Schüler und, vor allem bei den jüngeren, die Eltern als ihre gesetzlichen Vertreter, werden die Hilfe der Lehrer in Anspruch nehmen, um die Planungsbedingungen so begreifen zu können, daß sie den Freiraum darin zu erkennen und mitzubestimmen in der Lage sind, ohne auf die Kritik der Bedingungen des Unterrichts zu verzichten. Um ihrer unterrichtlichen Ziele willen sollten die Lehrer also ihre ganze Professionalität darauf verwenden, die Mitbestimmung bei den Perspektiven und damit das Erreichen emanzipatorisch relevanter Ziele zu ermöglichen. (Ebd., 31)

Um eine solche gemeinsame, emanzipatorisch relevante Interpretation von Zielen vornehmen zu können, wirft Schulz die Frage nach *Kriterien* auf, die als Maßstäbe zur Beurteilung amtlicher Vorgaben und konkreter Ziele unterrichtlichen Handelns dienen könnten (siehe ebd., 34). Als Antwort legt er einen *Richtzielkatalog* vor (siehe ebd.), der ein um die dimensionale Vollständigkeit bemühtes Verzeichnis allgemeiner, für Unterricht und Erziehung überhaupt maßgebender, Handlungsziele sei (siehe ebd.). Er beinhalte also Ziele, nach denen sich andere Ziele richten sollen (siehe ebd.). Für die Unterrichtsplanung liege die Hauptfunktion dieses Katalogs in der Konsistenz verbürgenden, Verantwortlichkeit fördernden Steuerung der Arbeit auf allen Planungsebenen (siehe ebd., 35).

Schulz konzipiert diesen Richtzielkatalog in Form einer Matrix (siehe Abb. 21), „um alle drei Dimensionen der *Intentionalität*, der Absichtlichkeit, Erziehung zu bewirken, mit allen drei Dimensionen der *Thematik*, den von den Intentionen her relevanten Erziehungsfeldern, zusammenzudenken“ (ebd., 35). Damit gehen in die Matrix die beiden Strukturmomente ein, die Schulz schon in der Berliner Didaktik unterschieden hatte (siehe Schulz <sup>6</sup>1972, 25ff.). Jetzt werden sie allerdings im Sinne seiner kritischen Überarbeitung ausdifferenziert: Weil sich der Richtzielkatalog durchgehend am *leitenden Interesse der Förderung aller zur Verfügung über sich selbst orientiere* (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 34), gelten

alle Intentionen entweder „der *Kompetenzförderung* im Hinblick auf die Aufgabe, sich in der Gesellschaft, wie sie ist, individuell reproduzieren zu können bzw. zur Reproduktion dieser Gesellschaft beizutragen, oder sie dienen der *Autonomisierung* gegenüber den Funktionalisierungsversuchen der Gesellschaft, oder sie unterstützen die *Solidarisierung* mit Individuen und Gruppen, die an Autonomisierung gehindert werden“ (ebd., 35). Auch wenn Schulz diese Aspekte der Intentionalität differenziert, weist er allerdings ausdrücklich darauf hin, dass sie nur als *Implikationszusammenhang* (siehe ebd., 36) richtig gedeutet werden: Sie „würden gründlich mißverstanden, unverantwortlich verkürzt, wenn man sie additiv nebeneinander oder gar nacheinander fördern zu können meinte. Denn sie interpretieren sich wechselseitig, als Aspekte des gleichen Erziehungsprozesses“ (ebd.).

THEMEN (Erfahrungsaspekte)	INTENTIONEN (Absichten)		
	I KOMPETENZ	II AUTONOMIE	III SOLIDARITÄT
1 SACHERFAHRUNG	I/1	II/1	III/1
2 GEFÜHLSERFHRUNG	I/2	II/2	III/2
3 SOZIALERFAHRUNG	I/3	II/3	III/3

Abb. 21: Heuristische Matrix zur Bestimmung von Richtzielen emanzipatorisch relevanten, professionellen didaktischen Handelns (Schulz <sup>3</sup>1981, 39)

Ein entsprechender Implikationszusammenhang gelte auch für die Aspekte der Thematik, also für die Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrung (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 37). Schulz übernimmt diese Aspekte aus der oben erläuterten TZI (siehe Teil IV, Kapitel 3.4.4), weshalb gilt, dass nur die Wechselwirkung zwischen Sachbezug, Gruppenbezug und Personenbezug, also deren Balance, die Chance auf einen emanzipatorisch relevanten Unterricht eröffne (siehe ebd., 38). Dabei meint *Sacherfahrung* die „Erfahrung, die mit den in pädagogischer Absicht ausgewählten Gegenständen“ (ebd., 37) gemacht wird. *Gefühlserfahrung* umfasst „alle Erfahrungen von Stimmungen und Gestimmtheiten, Anmutungen, Erregungen und Affekten, Gemütslebnissen und -bindungen [...], alle lust- bzw. unlustbetonten, zwischen Triebwünschen und normativen Forderungen gespannten, wertenden Stellungnahmen zur Welt“ (ebd., 38). *Sozialerfahrung* schließlich „bezeichnet [...] die Erfahrung der sozialen Beziehungen, in denen sich der Umgang mit den ‚Sachen‘ des Unterrichts und dessen emotionale Verarbeitung vollziehen“ (ebd.).

Aus der Kombination der jeweils drei Aspekte der Intentionalität und Thematik gewinnt Schulz neun Richtziele (zum Beispiel „Feld I/1 Zur Kompetenzförderung, bezogen auf Sacherfahrung“ [ebd., 39]), die leitend für die Perspektivplanung des Unterrichts sein und als Regulative für die unterrichtliche Interaktion dienen sollen. Für den Planungsgebrauch stellen sie ein „heuristisches Mittel, eine Art Wünschelrute“ (ebd., 35) dar: Durch die *relevanten Dimensionen der Entfaltung der Person* und die *relevanten Dimensionen der Realität*, auf die sich der Erziehungsprozess der Personen beziehe (siehe ebd., 34), solle der Richtzielkatalog hinreichend differenziert sein, um seine Funktionen für diejenigen zu

erfüllen, die sich in ihren praxisnotwendigen Entscheidungen an ihm orientierten (siehe ebd., 35). Eingedenk der Breyvogelschen Kritik an der früheren Unterteilung der Intentionalität und Thematik, die zu einer Trennung des theoretisch Begabten, des pragmatisch ausgebildeten Technikers und des emotional funktionalisierenden Arbeiters verführen könne (siehe Breyvogel 1972, 29), gibt Schulz nun auch einen Hinweis darauf, wie diese Funktionen richtig zu verstehen seien: Der Richtzielkatalog solle weder eine kognitive, noch eine affektive oder psychomotorische Schlagseite haben, sondern alle drei Akzentuierungen reflektierten Handelns in integraler Weise berücksichtigen (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 35; siehe für entsprechende Veranschaulichungen ebd., 39ff.). Erst dann seien der partizipatorischen Perspektivplanung Möglichkeiten der kritischen und kreativen Interpretation von perspektivischen Vorgaben des Schulträgers gegeben (siehe ebd., 42).

### 3.5.2 Die Umrissplanung

Die Ebene der Perspektivplanung macht deutlich, dass eine unterrichtliche Einheit als eine *Sinneinheit* und nicht als bloße Zeiteinheit zu planen ist (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 75), die „ihren Sinn zunächst unter den leitenden Gesichtspunkten [erhält – D.S.], die zu ihrer Auswahl geführt haben“ (ebd.). Die Planung der Details einer solchen Einheit ist nun die Aufgabe der *Umrissplanung*, die „das unverzichtbare Kernstück der Unterrichtsplanung in der Alltagspraxis“ (ebd.) darstellt. Die Umrissplanung entspricht – allerdings nun weiterentwickelt um die Erträge aus der Überarbeitung – der *Strukturplanung* des Unterrichts in der Berliner Didaktik (siehe Schulz <sup>6</sup>1972, 46), also der *Planung ganzer Unterrichtseinheiten* (siehe ebd.). Allerdings will Schulz nun die Bezeichnung ändern, „weil sich im Bild des Umrisses die *Unverfügbarkeit der am Unterricht beteiligten Personen* erhalten läßt, die sich die Möglichkeit vorbehalten müssen, die Details anders als vorgesehen auszuführen [...] und im Unterrichtsprozeß immer wieder zu modifizieren [...] bis hin zu Rückwirkungen auf die Umrissplanung und die ihr zugrundeliegenden Perspektiven“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 75). Deshalb seien die Planungen der Lehrenden prinzipiell als umrisshafte Planungsvorschläge zu bezeichnen (siehe ebd., 139): „Denn erst, wenn sie aus der Lage und den Perspektiven der Lehr-Lern-Gruppe heraus kritisch gesichtet und modifiziert worden sind, sind sie akzeptabel.“ (Ebd.)

Diese Charakterisierung zeigt, dass die Umrissplanung – wie auch vorher die Perspektivplanung – vom Prinzip der partizipatorischen Unterrichtsplanung geleitet wird. Eine Sinneinheit als Ergebnis der (Perspektiv- und) Umrissplanung

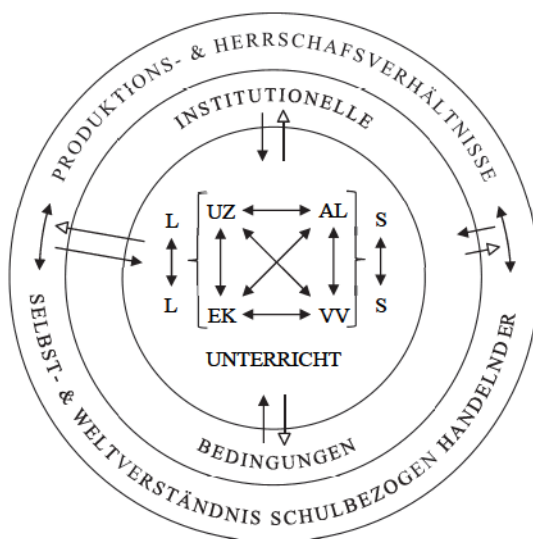
ist in ihrer stimulierenden und ordnenden Funktion nur in dem Maße für Unterricht und seine didaktische Planung gegeben, in dem die am Prozeß Beteiligten den Handlungszusammenhang als pädagogisch gemeinten definieren und gemeinsame Erwartungen damit verbinden. [...] Deshalb gilt für den [...] Fall der Planung von Unterrichtseinheiten, was schon Bestandteil der Überlegungen zur Perspektivplanung war: Entscheidenden Anteil an der Planung muß die Planung der Interaktion der Beteiligten haben. Es muß von Lehrerseite aus immer wieder unternommen werden, trotz Ungleichheit von Lehrern und Schülern (und bei der Determination durch die gesellschaftlichen Bedingungen des Unterrichts durch professionelles Handeln) einen Raum für die *Selbstproduktion der Lernenden* als nicht nur erhaltenswillige, sondern auch veränderungsbereite Mitglieder der Gesellschaft offenzuhalten und auszufüllen. (Ebd., 76)

Die zentrale Funktion der Umrissplanung bestehe in der gemeinsamen Strukturierung des voraussichtlichen Handlungsfeldes, ohne dass einzelne Handlungsdetails oder sogar deren Abfolge festgeschrieben würden. Die Umrissplanung solle nicht kanalisieren, sondern



Mitsteuerung auf möglichst hohem Niveau in einem offenen Interaktionsfeld erleichtern (siehe Schulz <sup>3</sup>1991, 56). Dabei solle sich die Lehr-Lern-Gruppe über eine Unterrichtseinheit verständigen, die Lernen in der zu planenden Interaktion „unter der Perspektive der Hervorbringung, der Entfaltung, der Wiederherstellung handlungsfähiger Subjekte ermöglichen soll, unter den Bedingungen von Schule in dieser Gesellschaft“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 80). Für die Umrissplanung im Einzelnen hat diese Funktion zur Folge, dass sich die „primär *Lehrenden* (L-L) (auch untereinander) mit den primär *Lernenden* (S-S) (auch untereinander) über die *Handlungs-* bzw. *Strukturmomente* (siehe Schulz 1980c, 81) verständigen können, und zwar über

- die unter dieser Perspektive relevanten unterrichtlichen Handlungsziele, hier *Unterrichtsziele* (UZ) genannt,
- die *Ausgangslage* (AL) der lernenden Schüler und ihrer mitlernenden Lehrer,
- die Wege und die Mittel, zusammengefasst, die *Vermittlungsvariablen* (VV), die von dieser Ausgangslage zu diesen Zielen helfen sollen,
- die *Erfolgskontrollen* (EK), zumindest die, die Schülern und Lehrern die Selbstkorrektur ihres Handelns ermöglichen (Schulz <sup>3</sup>1981, 80).



L =	Lehrer	als Partner unter-	VV =	Vermittlungsvariablen wie Metho-
S =	Schüler	richtsbezogener		den, Medien, schulorganisatori-
		Planung		sche Hilfen
ZU =	Unterrichtsziele: Inten-		EK =	Erfolgskontrolle: Selbstkontrolle
	tionen und Themen			der Schüler und Lehrer
AL =	Ausgangslage der Lernenden			
	und Lehrenden			

Abb. 22: Handlungsmomente didaktischen Planens in ihrem Implikationszusammenhang (Schulz <sup>3</sup>1981, 82)

Weil schulischer Unterricht dabei gesamtgesellschaftlich bedingt sei (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 81), müsse diese „Verständigung immer eine Verständigung auch angesichts [...] der *institutionellen Bedingungen* von Unterricht und Erziehung und damit [...] der *Produktions- und Herrschaftsverhältnisse*, die die Institution Schule determinieren“ (ebd.), sein. Abbildung 22 zeigt diese *Handlungsmomente didaktischen Planens* (siehe ebd., 82) in ihrem Zusammenhang, den Schulz als *Implikationsverhältnis* beschreibt (siehe ebd., 84).

Dieses Verhältnis legt Schulz nun allerdings nicht mehr im Sinne des Prinzips der Interdependenz (siehe Schulz <sup>6</sup>1972, 45) der Berliner Didaktik aus, weil sich Klafkis Grundvorstellung vom Primat der Didaktik vor der Methodik und die der Berliner Didaktik vom Interdependenzverhältnis didaktischer Planungsentscheidungen inzwischen nähergekommen seien (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 85). Deswegen stelle der in der Hamburger Didaktik angenommene Implikationszusammenhang ein als *Primat der Perspektive* (siehe ebd., 87) präzisiertes Primat der Zielentscheidungen dar, weil die Planung von Unterrichtseinheiten immer unter einer bestimmten *Perspektive* erfolge (siehe ebd., 86): „Von den Perspektiven her, die die Planer akzeptiert haben, wird die Komplexität der denkbaren Unterrichtseinheiten mit ihren Zielen (UZ), Ausgangslagen (AL), Vermittlungsvariablen (VV) und Erfolgskontrollen (EK) reduziert, die Aufmerksamkeit der Planer wird gerichtet.“ (Ebd., 87) Für den Zusammenhang der weiteren Planungsentscheidungen unter dieser Perspektive gilt dann, „daß die Handlungslogik des Planens zwar, für bewußtes Vorgehen charakteristisch, notwendig bestimmte Gesichtspunkte beachtet und auch gerichtet, in bevorzugten Reihenfolgen erfolgt, daß aber die Korrektur eines Gesichtspunktes durch den jeweils implizierten anderen für die schließliche Fassung des Planungsteils wichtiger wird als die Reihenfolge, in der dieser Planungsteil bearbeitet wird“<sup>157</sup> (ebd., 89). Als Ertrag der Umrissplanung stellt Schulz deshalb auch keine zeitliche Anordnung der Planungsergebnisse in Aussicht (siehe ebd., 147).

Die einzelnen Strukturmomente didaktischen Planungshandels (siehe ebd., 83), die in diesem Implikationsverhältnis stehen, bilden die Planungsbereiche, innerhalb derer die Planungsentscheidungen der Umrissplanung zu treffen sind. Schulz kennzeichnet diese Bereiche folgendermaßen näher.

Die *Unterrichtsziele* entsprechen dem Richtzielkatalog für die Perspektivplanung. Sie „setzen sich mindestens zusammen aus Absichten der *Intentionen*, Kompetenz, Autonomie und Solidarität der Lernenden zu fördern, also ihre Subjektivität zu entfalten, und aus *Themen*, aus den einander interpretierenden Erfahrungsfeldern von Gegenständen, ‚Sachen‘ aus Natur und Gesellschaft, den zwischenmenschlichen Beziehungen, die bei der Beschäftigung gemeinsam mit diesen ‚Sachen‘ entstehen und der Gefühlswelt, die sich in der Auseinandersetzung mit Gegenständen in sozialen Beziehungen aufbaut“ (ebd., 83f.). Die *Intentionen* versteht Schulz dann weiter – hierbei greift er größtenteils auf das Raster der Intentionalität aus der Berliner Didaktik zurück (siehe Schulz <sup>6</sup>1972, 27) – als „komplexe Qualitäten [...], die eine kognitive, eine affektive und eine psychomotorische *Dimension* verbinden“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 101), die auf verschiedenen *Niveaustufen* („*Anbahnung* [...], *Entfaltung* [...] *Habitualisierung*“ [ebd.]) liegen (siehe Abb. 23). Wie schon bei der Prozessplanung, stellt Schulz ausdrücklich heraus, dass die „analytische Trennung dieser Dimension [...] nicht zu einer Zerstückelung der Unterrichtsteilnehmer oder ihres

<sup>157</sup> Diesen Zusammenhang veranschaulicht Schulz durch die Doppelfeile in Abbildung 22. Siehe zur genauen Bedeutung der Pfeile Schulz <sup>3</sup>1981, 82f.

Lernprozesses dienen [...], sondern gerade eine Reflexion erleichtern [soll – D.S.], die nachfragt, ob man denn allen Dimensionen gerecht geworden sei und auf welchem Niveau“ (ebd.).

Entfaltungsstufen \ Dimensionen			
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
Anbahnung	Kenntnis	Anmutung	Fähigkeit
Entfaltung	Erkenntnis	Erlebnis	Fertigkeit
Habitualisierung	Überzeugung	Gesinnung	Gewohnheit

Abb. 23: Unterscheidung psychischer Dimensionen zur analytischen Differenzierung der Intention, Kompetenz in Verbindung mit Autonomie und Solidarität zu fördern (Schulz <sup>3</sup>1981, 102)

Um dabei die Aspekte der *Themen* als einander interpretierende Aspekte eines komplexen Unterrichtsprozesses zu erfassen (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 101), differenziert Schulz ihre Planung durch Rückgriff auf die Unterscheidungen aus, die er schon in der Berliner Didaktik getroffen hatte (siehe Schulz <sup>6</sup>1972, 28ff.). Für sich allein betrachtet, beinhalten diese Unterscheidungen Aussagen zur sachlichen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation: Geleitet von der *edukativen Perspektive* (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 103) sei zu fragen, ob Themen eher „*vorfachlicher Art* [seien – D.S.], komplex, wie sie sich im Lebenszusammenhang der Gruppenmitglieder finden [...]; *fachbezogener Art*, von einer Wissenschaft, einer Technik, einer Kunst her unter einem Aspekt vorstrukturiert und in dieser Form als Lerngegenstand gewählt [...]; *fächerübergreifender Art* in dem Sinne, daß die Gesellschaft bereits einen Erfahrungskomplex von allgemeiner Bedeutung wegen dieser Bedeutung herausgehoben hat“ (ebd., 104). In diesem letzten Fall ließe sich das Thema kooperativ von mehreren Disziplinen untersuchen bzw. aus einer Integrationswissenschaft heraus betrachten (siehe ebd.). Darüber hinaus seien die Themen zu *strukturieren* und „in Elemente zu zerlegen, [...] gegebenenfalls nach Schichten der Bedeutung zu unterscheiden, [...] auf den Zusammenhang der Schichten hin zu befragen, [...] auf sachlich zwingende Reihenfolgen zu untersuchen“ (ebd.).

Damit bei der Zielplanung keine Chancen oder Störfelder übersehen werden, sollen sich die Planenden nicht nur auf die *Ausgangslage* der *Schüler* (gegebenenfalls auch die ihrer Eltern), sondern auch die der *Lehrer* beziehen (siehe ebd., 84): „Lang- und mittelfristige Wirkungen ihrer vorgängigen und begleitenden Sozialisation und Qualifikation gehören ebenso dazu wie spezifische Vorerfahrungen, Ängste und Hoffnungen, Motive, die für die Beschäftigung mit dem in Aussicht genommenen Unterrichtsziel von Bedeutung sind.“ (Ebd.) Schulz konkretisiert diese Gesichtspunkte durch Erhebungsfragen<sup>158</sup>, deren Beantwortung sogar eine erste Zielsetzung des Unterrichts sein könne, weil die die unmittelbar am Unterricht Beteiligten selbst die beste Quelle zur Klärung der meisten Fragen seien (siehe ebd., 108).

<sup>158</sup> Zwei dieser Fragen lauten zum Beispiel: „Welche unmittelbar ziel- und vermittlungsbezogenen Voraussetzungen brauchen Schüler, wenn sie in der zur Verfügung stehenden Zeit das vorgestellte Ziel erreichen wollen? [...] Welche dieser Voraussetzungen sind bei allen Schülern durch vorgängigen Unterricht und durch primäre Sozialisation als gesichert anzusehen?“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 107; siehe zu den weiteren Fragen ebd., 108)



Auch innerhalb des Planungsbereichs der *Vermittlungsvariablen* führt Schulz mehrere Unterscheidungen (die er an die Berliner Didaktik anlehnt [siehe Schulz <sup>6</sup>1972, 30ff.]) zur genaueren Planung ein. Die Bezeichnung der Vermittlungsvariable ist dabei ein Sammelname für vermittelnde Methoden und Medien (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 84):

1. Eine der Grundunterscheidungen innerhalb der *Methoden* (siehe für eine genauere Auseinandersetzung mit diesem Begriff Schulz 1985) ist die zwischen *Verhaltensweisen* der unterrichtlichen Interaktion und *lernorganisatorischen Maßnahmen* (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 84), die zur Unterteilung von Methoden in *Handlungsformen* und *Organisationsformen* (siehe ebd., 110) führt. Diese Unterscheidung deutet darauf hin, dass innerhalb dieser Planungsvariable Fragen der *Planung der sozialen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation* konkret werden.

Mit *Handlungsformen* meint Schulz dabei die Verkehrsformen der Lehr-Lern-Gruppe (siehe ebd., 122), die er im Zusammenhang der TZI nennt und die zur Verbindung von Personen-, Sach- und Gruppenbezug führen sollen (siehe ebd., 77ff.). Während er diese Verkehrsformen zwar zunächst hauptsächlich auf das Planungshandeln bezieht, stellt er im Zusammenhang mit den Vermittlungsvariablen aber noch einmal deutlich heraus, dass sie generell als Praxis einander achtender Personen gemeint seien (siehe ebd., 122), denn dafür seien zum Beispiel aktives Zuhören oder das Senden von Ich-Botschaften unerlässlich (siehe ebd.).

Zu den *Organisationsformen* zählt Schulz zunächst die *methodischen Modelle* ([Lern-]Projekte, Plan- und Simulationsspiele, Keller-Pläne und Schulungen [siehe ebd., 110ff.]). Ein methodisches Modell sei der Versuch eines Gesamtentwurfs für didaktisches Handeln (siehe ebd., 110). Vor allem das (Lern-)Projekt<sup>159</sup> stellt für Schulz die geeignete Form dar, die TZI im Unterricht zu verwirklichen, also die Sachansprüche, Ichansprüche und Gruppenansprüche in einem Lernprozess auszugleichen, in dem sich die Unterrichtsteilnehmer als handlungsfähige Subjekte entfalten und mit ihrem ‚Werk‘ der sozialen Kontrolle stellen (siehe ebd.). Möglich werde das im (Lern-)Projekt, weil darin eine Lehr-Lern-Gruppe aus ihrer Bedürfnislage heraus ein komplexes Lernziel – im sozialen Kontext objektivierbar – formuliere, gemeinsam plane, wie sie es erreichen wolle, arbeitsteilig realisiere, was dazu nötig sei, und das ‚Werk‘, das objektive Indiz für den Lernprozess, gemeinsam in der sozialen Wirkung überprüfe (siehe ebd.). Letztendlich ist Schulz aber für die Wertung und inhaltliche Füllung (siehe ebd., 112f.) von all diesen komplexen methodischen Gestaltungsformen *die immer wieder erneute Unterbrechung der unterrichtlichen Arbeit in der Lehr-Lern-Gruppe durch den Diskurs über die Bedingungen, über die Perspektiven und über die Wirkung dessen, was sie tun* (siehe ebd.), wichtig, nicht nur ein bestimmtes Modell.

Die *Phasierung des Unterrichtsprozesses* (siehe ebd., 114), die ebenfalls zu den Organisationsformen gehört, widmet sich „dem Problem, daß nicht alles zu gleicher Zeit bearbeitet werden kann“ (ebd.). Ohne auf die weiteren Details einzugehen, weil es hier schwerpunktmäßig um Fragen der zeitlichen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation geht, verbindet Schulz mit der *Phasierung* eine kritische Forderung, die wiederum auf die soziale Ordnung verweist: „Damit die Hilfen, die hier gegeben werden,

<sup>159</sup> Das „Projektverfahren“ (Schulz <sup>6</sup>1972, 31) ist die einzige der vier „Methodenkonzeptionen“ (ebd.) des Strukturmomentes der Methodik aus der Berliner Didaktik, die in der Hamburger Didaktik erhalten bleiben. Von den ganzheitlich-analytischen, elementhaft-synthetischen und fachgruppenspezifischen Verfahren (siehe ebd.) spricht Schulz dort nicht mehr.

Hilfen für einen Mitmenschen und nicht Manipulation eines Objektes werden, ist nicht nur nach Effektivität von Phasierungen und darauf basierenden Lernhilfen zu fragen, sondern ebenso nach der Wünschbarkeit, nach den Nebenwirkungen der erwartbaren Effekte.“ (Ebd., 117)

Diese Forderung gilt auch für die *Sozialformen des Unterrichts* (siehe ebd.) als weiterer Organisationsform. Zunächst verweisen sie auf eine äußerliche Einteilung der Gruppen ihrer Größe nach<sup>160</sup>. Werden diese Sozialformen dann außerdem unter den denkbaren Intentionen ihres Einsatzes betrachtet, zeigt sich, warum Schulz' obige Forderung<sup>161</sup> danach, Hilfen für einen Mitmenschen und nicht Manipulation eines Objektes zu bieten, auch an sie richtet: Sozialformen können nämlich unter dem Gesichtspunkt der *Spannung zwischen eher offen anregendem und eher straff lenkendem Unterricht* betrachtet werden (siehe ebd.), wobei vor allem der erste Gesichtspunkt leitend für die Planung sein sollte. Ich stelle Schulz' jeweilige Charakterisierungen tabellarisch einander gegenüber (siehe Tab. 3).

Die letzte Unterscheidung innerhalb der Organisationsformen betrifft die *Aktionsweisen* (siehe Schulz<sup>3</sup>1981, 121), die Schüler- und Lehrerhandlungen beschreiben. Ebenso wie bei den Sozialformen, sollen in diesem Planungsbereich selbständige „und kooperative Schüleraktionen wie Schülerreferat, Schülerfrage, Teilnahme am Rollenspiel, Diskussionen mit Mitschülern, Hilfeleistungen an Mitschülern, Bearbeitung von Material u.ä. [...] besonders ermutigt werden. Auch der Wert der Lehreraktionsweisen mißt sich auf Dauer an den Selbsttätigkeiten, die sie initiieren.“ (Ebd.)

<sup>160</sup> Im „Plenum ist die ganze Lehr-Lern-Gruppe unter gemeinsamer Zielsetzung versammelt; [...] von *Gruppenunterricht* wird gesprochen, wenn das Plenum in Teilgruppen aufgeteilt worden ist; [...] in der *Partnerarbeit* sind zwei Mitglieder der Lehr-Lern-Gruppe zusammengespant; [...] im *Einzelunterricht* arbeitet jeder Schüler allein.“ (Schulz<sup>3</sup>1981, 117)

<sup>161</sup> Sie gilt schließlich auch für eine notwendige „Differenzierung und Individualisierung“ (Schulz<sup>3</sup>1981, 118ff.) deren Planung Schulz aus der Sicht des Modells unter drei Prämissen stellt: „1. In diesem Modell wird *Individualität nicht monadenhaft isoliert und statisch* gesehen. [...] 2. Die *Individualität* der Schüler ist kein *Merkmalsbild von Manipulationsobjekten*, das Lehrer allein feststellen, um daraus individuelle oder wenigstens typisierende Behandlungsmethoden abzuleiten. [...] 3. Die *Individualität* der Schüler wird *solidarisch entwickelt*.“ (Ebd.)

**Tab. 3:** Die unterschiedlichen Varianten von Sozialformen  
(alle Zitate Schulz <sup>3</sup>1981, 117f.)

Sozialform	Gesichtspunkt	
	„Im offen anregenden, im Sinne möglichst weitgehender Selbstorganisation schülerzentriertem Unterricht“	„Im straff lenkenden Unterricht“
	Plenum „ <i>Gesprächskreis</i> [...], in dem alle, auch der Lehrer, um die gemeinsame Sache herumsitzen“	„ <i>Frontalunterricht</i> [...], in dem alle genehmen Schülerkontakte über den Lehrer laufen, der Chairman und Referent, erster Diskutant und Kontrolleur in einer Person ist“
	Gruppenunterricht „ <i>Arbeitsgruppe</i> [...], die über ihre Zusammensetzung[,] Zielsetzung, Prozeßgliederung und Ergebniskontrolle in einem im Plenum abgesprochenen Rahmen selbst entscheidet und sich dem Plenum gegenüber verantwortet“	„ <i>Arbeitskolonne</i> , die vom Lehrer eingeteilt wurde, um ein von ihm gesetztes Ziel mit von ihm vorgeschriebenen Mitteln zu einem von ihm allein verantworteten Ende zu führen“
	Partnerarbeit „zur Sicherung gegen Isolation und zur partnerschaftlichen Hilfe in relativ offenen Lernsituationen“	„als <i>Ansporn und Kontrolle bei der Ausführung von Lernaufträgen</i> “
	Einzelunterricht „als eine weitgehend vom Lerner selbst bestimmte, mit dem Lehrer verabredete, nur auf Abruf des Lernens unterstützte Tätigkeit auf Vertragsbasis“	„als Ausführung eines detaillierten Lernplanes, bis hin zur Durcharbeitung eines Lehrprogramms“

2. Die *Medien*, die neben den Methoden unter die Vermittlungsvariablen fallen, unterteilt Schulz grundsätzlich danach, ob es um *Hilfsmittel* der Unterrichtsteilnehmer gehe oder um Medien als *Objektivierungen von Lehrfunktionen* (siehe ebd., 84). Im ersten Fall würden Medien als *Lehrmittel*, also zur Unterstützung des Lehrers eingesetzt (siehe ebd., 122), im zweiten nutzen Schüler selbstinstruierendes Material (siehe ebd., 124), das als *Lernmittel* den Lehrer in dieser Funktion durch ein Objekt ersetze (siehe ebd., 123). Zu *Hilfsmitteln* rechnet Schulz *Medien der Selbstinformation* (zum Beispiel Nachschlagewerke; siehe ebd., 127) und *Medien der Kooperation* (siehe ebd., 84). So verbinde zum Beispiel ein Ball Menschen im Wettkampf, Orchesterinstrumente Musiker während eines Konzertes, die Kulisse für das Theaterstück in ihrem Bau oder das Textbuch Kommunikationspartner im Dialog (siehe dazu und zu weiteren Unterrichtsbeispielen ebd., 127). Auch *Produktionsmittel* (Ausgangsmaterialien und Werkzeuge) könnten entsprechend kooperativ verwendet werden (siehe ebd.). *Objektivierungen von Lehrfunktionen* können sich zum Beispiel in Darbietung, Training, Kontrolle, allein oder zusammen oder in Lehrprogrammen finden (siehe ebd., 125). Besondere Angebote solcher Medien werden durch Medienkombinationen, Info- oder Mediotheken sowie Lernkabinette geschaffen (siehe ebd., 126). Für beide Arten von Medien gilt, dass sie nur eine *relative Selbständigkeit* (siehe ebd., 122) aufwiesen, weil Medienentscheidungen immer im Verhältnis zu den übrigen Komponenten der Unterrichtsplanung getrof-



fen werden müssten (siehe ebd., 124). Erst innerhalb dieses Verhältnisses können dann auch die weiteren Eigenschaften von Medien benannt werden<sup>162</sup>.

Gemeinsam ist allen Medien über diesen pragmatischen Zugang (siehe ebd., 123) hinaus – und das ist der entscheidende Aspekt für die Frage nach der sozialen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation –, dass sie *gegenständliche Mittler* (siehe ebd., 122) bzw. *Verständigungsmittel* (siehe ebd., 123) darstellen, mit denen sich die Mitglieder einer Lehr-Lern-Gruppe über die Strukturmomente ihres Handlungsfeldes verständigen. In dieser Funktion sind sie „die Grundlage unterrichtlicher Kommunikation. Unterrichtsliche Kommunikation, unterrichtsbezogene Interaktion der Lehr-Lern-Gruppe findet nur statt, wenn die Planer die Signale, die Gruppenmitglieder aussenden, unverzerrt aufnehmen, ihren Sinn identifizieren, den Kern der Botschaft erfassen, in ihrer vollen Bedeutung im situativen Kontext verstehen“ (ebd.).

Die *Erfolgskontrolle* schließlich ist für Schulz ein konstitutives Moment rationalen Handelns, weil es seinen Erfolg kontrolliere und das Ergebnis dieser Kontrolle zum Anlass nehme, sich gegebenenfalls zu korrigieren (siehe ebd., 131). Unter Berücksichtigung der leitenden Perspektiven des Hamburger Modells legt Schulz auch dieses Moment schwerpunktmäßig innerhalb der sozialen Dimension von Unterricht aus. Die Erfolgskontrolle meine nämlich dreierlei: Erstens die *Selbstkontrolle jedes einzelnen Schülers*, zweitens die *Selbstkontrolle der Lehr-Lern-Gruppe* und drittens die *Selbstkontrolle der Lehrer*<sup>163</sup> (siehe ebd., 131ff.). Alle drei Selbstkontrollen seien partizipatorisch zu verwirklichen und unter das leitende Interesse der *Selbstproduktion* der Schüler als handlungsfähiger Subjekte zu stellen (siehe ebd., 135), wobei sie Kriterien geleitet<sup>164</sup> durchzuführen seien und die Kriterien vor allem auf komplexe *Handlungsprodukte* bezogen und an der TZI ausgerichtet werden sollten (siehe ebd., 134). Dadurch würden Erfolgskontrollen „Kompetenz nicht ohne Autonomie und auf Kosten von Solidarität fordern, nicht den Sachbezug ohne Rücksicht auf die sozialen Beziehungen und auf beider emotionale Verarbeitung abrufen“ (ebd.). Diese Bedingungen der Erfolgskontrollen sollten selbst bei *Tests* und *Befragungen* Bestand haben (siehe ebd.), die nämlich nur einzusetzen seien, „soweit sie zu Kursen gehören, die zu durchlaufen die Gruppe sich entschlossen hat, oder als Eigenentwicklung mit Zustimmung der Gruppe“ (ebd.).

<sup>162</sup> Diese Eigenschaften übernimmt Schulz größtenteils aus der Berliner Didaktik (siehe Schulz <sup>6</sup>1972, 34ff.): Bezogen auf die Thematik können Medien Muster, Abbildungen, Symbole oder Gestaltungsmittel sein. Hinsichtlich der Intentionalität kann zwischen mono- und polyvalenten Medien unterschieden werden. Außerdem ergeben sich jeweils konkrete Eigenschaften mit Blick auf die Ausgangslage, die Methodik und die institutionellen Bedingungen (ihre Zulassung, Erreichbarkeit und die räumlichen Bedingungen) (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 124f.).

<sup>163</sup> Lehrer haben sich allerdings zusätzlich zu fragen, „ob sie in der Lage waren, die Tendenzen im Gruppenprozeß, die sie fördern wollten, zureichend zu fördern“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 134).

<sup>164</sup> Eine kriteriumsbezogene Selbstkontrolle orientiere sich an dem – so nimmt Schulz an –, was man sich vorgenommen habe, wobei dieser Maßstab nicht deshalb schlecht sei, „bloß weil alle, mit solidarischer Hilfe, die Kriterien erfüllen.“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 134) Im Unterschied zur kriteriumsbezogenen Selbstkontrolle lehnt Schulz aber *Normen* (wobei er vor allem an die soziale Bezugsnorm der Beurteilung zu denken scheint) als Maßstab für die Selbstkontrolle ab, denn „normbezogene Selbstkontrolle zielt darauf, wer im Vergleich mit den anderen der bessere ist. Die Norm muß so lange verändert werden, bis die Mitglieder der Gruppe, bezogen auf sie, in ihren Leistungen deutlich streuen, und einer auf jeden Fall der letzte ist. Rückwirkungen auf Entmutigung der schwächeren Schüler sind beim normbezogenen Prüfen unvermeidlich.“ (Ebd.)

### 3.5.3 Die Prozessplanung

Während in der Umrissplanung nur *Ablauf Tendenzen* festgelegt werden (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 161), setzt die *Prozessplanung* diese Tendenzen in einen *Prozessablauf* oder mehrere *Prozessvarianten*<sup>165</sup> um (siehe ebd., 162) und führt so zu *Anordnungen der Planungsentscheidungen in der Zeit* (siehe Schulz 1980c, 85). Ihre Funktion liegt in der „Transformation, Überführung der Möglichkeiten des Handelns, die sich in der Umrissplanung unter den planungsleitenden Perspektiven ergeben haben, in den Plan, den man zunächst zu realisieren versuchen will, Umsetzen der aufgeklärten Handlungsgrundlagen in einen Entwurf des Handlungsablaufs“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 162). Diese Funktion kann nur im Zusammenhang der Perspektiv- und Umrissplanung, also der *Klärung der Gesamtaufgabe* (siehe ebd.), erfüllt werden; denn erst auf diese Klärung hin sollen in der Prozessplanung *die Teilaufgaben in ihrer Abfolge bestimmt* und die Reihenfolge der Teilziele, der Hilfen und der Selbstkontrollen, die man ihnen antizipierend zugeordnet hat, hergestellt werden (siehe ebd.). Weil es bei dieser Planung vorrangig um die konkrete Planung der Interaktion geht, steht auch hier der Aspekt der sozialen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation im Vordergrund, auch wenn der zeitliche nun ausdrücklich hinzutritt.

Um erfahrungsoffenes Handeln zu erleichtern, eine Beachtung aller Dimensionen didaktischen Handelns in übersichtlicher Form zu ermöglichen, Schüler und Eltern einzubeziehen und eine Umsetzung der Vorschläge in Handlungsversuche zu erlauben (siehe ebd., 171), wehrt sich Schulz gegen die „Schematisierungskults“ (ebd.), weshalb er nur sehr grobe Schemata für die Prozessplanung vorschlägt (zum Beispiel *geschätzter Zeitaufwand, Teilziele in zeitlicher Reihenfolge, bereitgestellte Lernhilfen, Alternativen* [siehe Schulz <sup>3</sup>1991, 79] oder *Zeitbedarf, Lehr-Lern-Ziele, Lernhilfen und Erfolgskontrollen, Planungsvarianten*<sup>166</sup> [siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 174]). Vielmehr verlangt er im Sinne partizipatorischer Unterrichtsplanung auch von der Prozessplanung, den *Planungsvorgang als Teil des Lernprozesses der Schüler* zu verstehen<sup>167</sup> (siehe ebd., 178).

Die Besonderheit des Planungshandelns der Lehrer bestehe lediglich darin, dass sie diesen Prozess beraten und anregen (siehe ebd.). Durch diese Art der „Beteiligung der Schüler an Zielsetzung, Einschätzung der Ausgangslage, am Vorgehen und seiner Kontrolle, am Bedenken seiner Voraussetzungen, vollzieht sich die Integration sozialen und reflexiven

<sup>165</sup> In der Aufforderung, „entsprechende Planungsvarianten“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 163) zu entwickeln und „schon während der Planung die eine oder andere auch noch wahrscheinliche Entwicklung“ (ebd.) mitzubedenken, zeigt sich eine Nähe zum *Prinzip der Variabilität* in der Berliner Didaktik (siehe Schulz <sup>6</sup>1972, 45). Schon damals ging Schulz davon aus, dass die absichtsvolle „Bereitstellung von Alternativen, der Zulassung von Variationen, der nachträglichen Korrektur von Unterrichtszielen und der Elastizität beim Ansteuern dieser Ziele meint: Der Unterrichtsplan wird erst unter Mitsteuerung der Schüler fertig.“ (Ebd.) In der Hamburger Didaktik mahnt Schulz allerdings ausdrücklicher davor, diese Planungsvarianten so zu verstehen, „daß nur an geplanten Stellen variiert werden darf“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 163).

<sup>166</sup> Diese Schemata legt die Vermutung nahe, dass die Prozessplanung eine weiterentwickelte Form der „*Verlaufsplanung*“ (Schulz <sup>6</sup>1972, 46) ist, die Schulz der „*Strukturplanung des Unterrichts*“ (ebd.), also der „*Planung ganzer Unterrichtseinheiten*“ (ebd.), in der Berliner Didaktik zur Seite stellte. Damals deutete er die Bedeutung der Verlaufsplanung allerdings nur knapp mit einem Schema an, das die Variablen „*Erwartetes Schülerverhalten, Geplantes Lehrerverhalten, Didaktischer Kommentar*“ (ebd., 47) enthielt.

<sup>167</sup> Als Begründung führt er an: Wenn nämlich „alle Mitglieder der Lehr-Lern-Gruppe auch an dem Plan mitgewirkt haben, nach dem sie verfahren, ja, Planen bereits als Teil ihres Lernprozesses begreifen, wenn sie ihre Sachbezüge, Personprobleme, ihren Gruppenbezug durchweg und gerade auch beim Planen einbringen konnten, dann ist Unterricht schon in der Planungsphase eine Interaktion handlungsfähiger Subjekte, und es braucht kein Plan entwickelt zu werden, wie man ihn künstlich, gewissermaßen nachträglich, in eine solche Interaktion verwandelt“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 172).

Lernens mit instrumentellem“ (ebd., 172); und nur dadurch „entstehen Prozeßplanungen, die gar nicht einem nur den Lehrern vorgegebenen Schema voller fachchinesischer Rubriken entsprechen“ (ebd., 173) und die konkreten Situationen nicht nur als Anwendung eines abstrakten Ablaufschemas behandeln (siehe Schulz 1980c, 85).

### 3.5.4 Die Planungskorrektur

Die partizipatorische Unterrichtplanung bedinge es, so Schulz, dass *alle* Mitglieder der Lehr-Lern-Gruppe als handlungsfähige Subjekte den Plan mittrügen und sogar für Fehler in der Planung oder der Umsetzung mitverantwortlich gemacht werden könnten (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 178). Wegen dieser Verantwortlichkeit ist für Schulz auch die partizipatorische, *laufende Planungskorrektur* eine Selbstverständlichkeit (siehe Schulz 1980c, 85). Wenn nämlich alle Mitglieder für den Plan verantwortlich zeichneten, dann könnten sie auch alle im Prozess den Antrag stellen, den Plan zu revidieren, weil neue Erfahrungen dies erforderlich zu machen schienen (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 178). Zur *Selbstproduktion im Lernprozess* (siehe Schulz 1980c, 85) liege die Funktion der Planungskorrektur dann darin, dass jeder Teilnehmer, der an der Verständigung über die Vorgehensweise teilgenommen habe, die Planung auch in Frage stellen dürfen müsse, wenn ihm ein neuer Gesichtspunkt aufgetaucht zu sein scheine (siehe ebd.). Dabei könne – im Sinne der TZI – nicht „nur Unerwartetes an der Thematik des Unterrichts (ES), sondern ebenso an der eigenen Befindlichkeit (ICH) oder am Verlauf des Gruppenprozesses (WIR) [...] Fragen nach einer Planungskorrektur aufwerfen“ (ebd.).

## 3.6 Analyse der Hamburger Didaktik als prototypischer Theorie zur sozialen Ordnung des Unterrichts

Nach der Darstellung der Hamburger Didaktik soll die folgende Analyse sie nun als Prototyp für allgemein didaktische Theorien ausweisen, die ihren Schwerpunkt auf Fragen der sozialen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation legen. Wie auch in den vorangegangenen Kapiteln, entspricht die Reihenfolge der Analysefragen aber nicht der Reihenfolge ihrer Entwicklung in Teil III, Kapitel 1.6. Vielmehr werden diese Fragen so angeordnet, dass sie die Analyse der Hamburger Didaktik vom Allgemeinen zum Besondern führen.

Leitend für diese metatheoretische Sicht auf die soziale Dimension der Hamburger Didaktik ist Luhmanns Annahme, dass sich geregelte Beteiligungsmöglichkeiten an der unterrichtlichen Kommunikation erst dadurch ergeben, dass die Teilnehmer der Kommunikation als *Personen* adressiert werden, die sich jeweils besonderen Selbst- und Fremderwartungen ausgesetzt sehen (siehe Teil III, Kapitel 1.5). Solche *Erwartungen* sind in sozialen Systemen vor allem Erwartungen an das *Verhalten* von Personen (siehe Luhmann 2002c, 139). Das Konstrukt der Person macht es möglich, diese Verhaltenserwartungen zu ordnen (siehe ebd., 429) und die unterschiedlichen Formen, in denen sie an Personen gerichtet werden zu erfassen: *Rollen* als Erwartungen an einzelne Personen, die erste Verhaltensgeneralisierungen beinhalten; *Programme* als Komplexe „von Bedingungen der Richtigkeit (und das heißt: der sozialen Abnehmbarkeit) des Verhaltens“ (ebd., 432) auf einer gegenüber der Rollenebene verselbständigten Programmebene; und Werte als „allgemeine, einzeln symbolisierte Gesichtspunkte des Vorziehens von Zuständen oder Ereignissen“ (ebd., 433), die Handeln zwar bewertbar machen, aber wegen ihres hohen Abstraktionsgrades – anders als Programme – keine Rückschlüsse über die Richtigkeit dieses Handelns mehr



zulassen. Alles Handeln lässt sich nämlich „unter positive und unter negative Wertgesichtspunkte bringen“ (ebd.). Dafür erleichtern Werte allerdings die Kommunikation über Programme und Rollen (siehe ebd.).

### Verhaltensnormierung

*Wie wird das kommunikative Verhalten der einzelnen Unterrichtsteilnehmer näher bestimmt und gegebenenfalls sogar normiert?*

Über Verhaltenserwartungen, die in Form von *Werten* gebündelt sind, werden generalisierte Präferenzen von Bedingungen und Umgangsformen in der unterrichtlichen Kommunikation ausgedrückt. Haben diese Werte eine ausdrücklich präskriptive Form für das Rollen- und Programmverhalten, nehmen sie die Gestalt von *Normen* an. Eine derartige Verhaltensnormierung in didaktischen Theorien hat meist den Zweck, schon in der unterrichtlichen Kommunikation verallgemeinerbare Verhaltensweisen für eine gesellschaftliche Teilhabe zu begründen. Durch diese Leitfrage soll geprüft werden, ob und wenn ja, welche Verhaltensnormen in der jeweiligen didaktischen Theorie aufgestellt werden.

Sämtliche Aussagen der Hamburger Didaktik beziehen sich auf das Verhalten – hier verwende ich die Begriffe *Verhalten* und *Handlung* synonym – von Personen: Schulz richtet seinen Blick auf das *komplexe unterrichtliche Handlungsfeld* (siehe Schulz <sup>3</sup>1991, 51; 1980c, 81), wobei er seinen Fokus auf einen Ausschnitt daraus, nämlich auf das didaktische Handeln als Planungshandeln (siehe Schulz 1980c, 82) von Lehrern und Schülern, legt. Alle Äußerungen über dieses Handeln verfolgen das Ziel, seine Verwirklichung in der Alltagspraxis zu normieren.

Entsprechende Verhaltensnormierungen finden sich auf zwei Ebenen der Abstraktion. Auf der ersten, abstrakteren Ebene definiert Schulz den Handlungsbegriff (philosophisch) wertbeladen, sodass er Handeln bewertbar macht: Handlungen seien stets soziale Handlungen, die dialogischen Charakter hätten (siehe ebd., 80). Bezogen auf den Unterricht, sei deshalb vorauszusetzen, dass Erziehung nur als Dialog zwischen potentiell handlungsfähigen Subjekten vertretbar sei (siehe ebd.). Deshalb bemesse sich dieser Dialog daran, ob sich alle Interaktionspartner um ein gemeinsames Verständnis und die Akzeptanz des didaktisch Gemeinten bemühten und ob alle Interaktionspartner die Verwirklichung des übergreifenden Unterrichtsziels der „*Selbstproduktion [...] der Schüler als orientierte und handlungsfähige Mitglieder der Gesellschaft*“ (ebd.) kritisch mitbestimmen (siehe ebd.). Gerahmt werde dieser (philosophische) Wert durch den politischen eines freiheitlich-demokratischen und sozialen Rechtsstaates (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 12) und einen sozialen, den Schulz in seiner gegenwärtigen Gesellschaft sieht (siehe Schulz <sup>3</sup>1991, 55). Zusammen mit der Forderung nach *emanzipatorischer Relevanz* des Unterrichts (siehe Schulz 1980c, 81) leitet Schulz aus diesen Werten eine generelle Norm für das Planungshandeln ab: Es solle als *dialogische Planung* (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 5) bzw. *partizipatorische Planung* (siehe ebd., 13) in der Form *symmetrischer Interaktion* (siehe Schulz <sup>3</sup>1991, 52f.) umgesetzt werden.

Auf der zweiten, konkreteren Ebene normiert Schulz dieses Planungshandeln, indem er die spezifische Form der *Themenzentrierten Interaktion* (TZI) als seine unhintergehbare Richtschnur benennt. Die TZI soll eine Balance der Aufgaben unterrichtlicher Interaktion zwischen potentiell handlungsfähigen Subjekten gewährleisten (siehe ebd., 53) und sicherstellen, dass alles Handeln die Waage hält „zwischen der Absicht, bestimmte Themen

zu bearbeiten, mit anderen zusammenleben zu lernen und sich dabei einzubringen und zu entfalten“ (ebd.).

### **(Sprecher-)Rollen**

*Welche Aussagen werden über die (Sprecher-)Rollen der Teilnehmer an der unterrichtlichen Kommunikation und über deren Verhältnis zueinander getroffen?*

Dieser Aspekt bezieht sich auf Verhaltenserwartungen, die in einer didaktischen Theorie durch die Unterscheidung der einzelnen Sprecher der unterrichtlichen Kommunikation spezifiziert werden. Solche Spezifikationen können durch Erwartungen, Wertmaßstäbe oder Restriktionen – gebündelt in *Rollen* – an das Verhalten der einzelnen Kommunikationsteilnehmer herangetragen werden. Dabei dienen „*Rollen* [...] von der individuellen Person unterschieden, als eigene, schon abstraktere Gesichtspunkte der Identifikation von Erwartungszusammenhängen“ (Luhmann 2002c, 430).

In der Hamburger Didaktik konkretisiert Schulz die grundsätzliche Verhaltensnormierung durch die TZI in einer doppelten Hinsicht. In einer ersten entwickelt er ein *Planungsprogramm*, das Aussagen über das Planungs Handeln auf vier Ebenen der Planung umfasst: den Ebenen der *Perspektiv-*, *Umriss-*, *Prozessplanung* und der *Planungskorrektur*. Die Beschreibung dieser Ebenen beinhaltet Verhaltenserwartungen, die in ihrem zeitlichen und systematischen Zusammenhang zunächst noch über den Rollenerwartungen an die einzelnen Unterrichtsteilnehmer stehen und – in Luhmanns Sinne – Bedingungen der Richtigkeit (siehe ebd., 432) des Planungs Handelns auf den jeweiligen Ebenen anführen.

In einer zweiten Hinsicht geht Schulz dann aber genauer auf die (Sprecher-)Rollen innerhalb der einzelnen Planungsebenen ein. Auch wenn er ebenfalls kooperative Akteure (zum Beispiel Schülervertretungen, Elterninitiativen oder Lehrerergewerkschaften [siehe Schulz 1980c, 81]) ansprechen möchte, äußert er allerdings nur Verhaltenserwartungen an individuelle Personen, und zwar an Lehrer, Schüler und Eltern (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 29). Dabei liegt der Schwerpunkt seiner Beschreibungen auf der *Lehrer- und Schülerrolle*.

Ihren Rollen erachtet er als beinahe gleichberechtigt: Im Sinne partizipatorischer Unterrichtsplanung sollen sowohl Lehrer als auch Schüler die dreifache Aufgabe erfüllen, in der Interaktion einen *Personen-*, *Sach-* und *Gruppenbezug* herzustellen (siehe ebd., 77). Die entsprechenden Verhaltenserwartungen drückt Schulz dabei indirekt aus, indem er Impulse für das psychische System formuliert, die ihre Manifestation dann in der unterrichtlichen Kommunikation des sozialen Systems finden sollen. So soll der Personenbezug zum Beispiel dadurch hergestellt werden, dass sich Lehrer und Schüler sagen: „Ich will mir meiner eigenen Einschätzungen der Situation, meiner Erwartungen bezüglich der Angebote und meiner eigenen Wünsche und Vorschläge so bewußt werden, daß ich sie in den Planungsprozeß verständlich einbringen kann.“ (Ebd., 78)

Innerhalb dieser Impulse differenziert Schulz dann auch die Rollenerwartungen an Lehrer und Schüler, etwa zum Sachbezug an Schüler: „Ich will als Schüler den Informationsvorsprung der Lehrkräfte und anderer erreichbarer Fachleute aktiv, d.h. neugierig, fragend, zweifelnd, hartnäckig nutzen, um die Sachanforderungen möglichst vollständig zu erfassen, ohne darauf zu verzichten, die mögliche Standortbedingtheit ihrer Auskünfte zu diskutieren.“<sup>168</sup> (Ebd., 79) Diese Differenzierungen der Rollenerwartungen resultieren vor

<sup>168</sup> Im Sinne einer solchen Differenzierung heißt es dann zum Beispiel in den Erwartungen zum Gruppenbezug an Lehrer: „[...] als Lehrer will ich mich um die Anregung und Steuerung des Gruppenprozesses bemühen,

allem aus der Tatsache, dass Lehrer *Professionals* bleiben, weshalb Schüler verständnisvoll auf etwaige Asymmetrien reagieren sollen, die trotz der Forderung nach möglichst baldiger symmetrischer Interaktion bestehen bleiben (siehe ebd., 61). Gleichzeitig sollen sich Lehrer aber auch „aus Professionalität zur Einschränkung ihrer Rolle durch die, ihren Lernprozess organisierenden, Gruppe verstehen“ (ebd.).

### **Verhaltenskoordination und Kooperation**

*Welche spezifischen Überlegungen zur Verhaltenskoordination und Kooperation werden in der jeweiligen Theorie angestellt?*

Beim Aspekt der Verhaltenskoordination und Kooperation geht es um die Bestimmung der *Beziehungen zwischen den unterschiedenen (Sprecher-)Rollen*: Da Rollen immer einen Spielraum der Umsetzung von Erwartungen bieten, diese Umsetzung in Gruppen aber in wechselseitiger Abhängigkeit von den Erwartungen anderer geleistet werden muss, stellt sich die Frage, ob die Rollenerwartungen ihrerseits an Maßstäben orientiert sind, die eine Koordination des Verhaltens der Kommunikationsteilnehmer erleichtern. In didaktischen Theorien, die sich schwerpunktmäßig der Dimension der sozialen Ordnung von Unterricht zuordnen lassen, sind solche Maßstäbe und eine daran orientierte „Einübung in Kooperation und die Förderung von Kooperation durch dezidierte Sozialerziehung [...] unverzichtbare Merkmale von Unterricht“ (Scheunpflug 2001, 73). Häufig werden diese Merkmale dann in einen Zusammenhang mit allgemeinen Merkmalen der Kooperation im außerunterrichtlichen Leben in (Klein-) Gruppen gebracht.

Schulz wünscht sich – so stellt er es in der Umrissplanung dar – von der konkreten Kooperation, Unterricht sowohl zu mehreren Lehrern zusammen mit den Schülern zu planen (und zwar Fach- und Lehr-Lern-Gruppen übergreifend) als auch, dass dabei möglichst viele Schüler zu Planungspartnern von Lehrern werden (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 81) – und zwar auf allen Planungsebenen. Deshalb stellt er im Zusammenhang mit der Perspektivplanung ausdrückliche Maßstäbe für diese Kooperation auf. Dort bringt er Unterricht nämlich unter die universelle Perspektive der Förderung möglichst weitgehender Verfügung aller Menschen über sich selbst (siehe Schulz 1980c, 85; <sup>3</sup>1981, 30; 1980a, 47). Weil diese Perspektive nur durch die Beziehungen der Unterrichtsteilnehmer aktualisiert werden könne (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 172), sei sie als Maßstab für die unterrichtliche Interaktion als Kooperation zu verstehen.

Um durch diese Perspektive einen Maßstab für „den Sinn einzelner pädagogischer Interaktionen zu bestimmen und in bewußter, begründeter und verantwortbarer Handlung anzusteuern“ (ebd., 30), spezifiziert sie Schulz in einem *Richtzielkatalog* (siehe ebd., 34; Abb. 21). Die Rahmenbedingungen dieses Katalogs bilden sein Verständnis von einer *Partizipation*, die Mitbestimmung der Schüler als Ausdruck ihrer Subjekthaftigkeit sowie als Förderung ihrer Mündigkeit ermögliche (siehe ebd., 190f.), und von seinen Vorstellungen einer menschenwürdigen unterrichtlichen Kommunikation durch die TZI (siehe ebd., 9; Abb. 20), die eine *demokratische Interaktion* (siehe ebd., 61; 1980b) in der Antizipation herrschaftsfreier Kommunikation sichern solle (siehe Schulz 1980c, 82).

Dieser Richtzielkatalog beinhaltet Ziele, nach denen sich andere Ziele richten sollen (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 34). Solche *Handlungsziele*, die als Maßstäbe zur Beurteilung amtlicher

---

mit dem Ziel, diese Funktion so weit wie möglich zu teilen, in die Kritik einbeziehen zu lassen und womöglich abzugeben.“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 79)



Vorgaben und konkreter Ziele unterrichtlichen Handelns dienen können (siehe ebd.), sind *Regulative* für die Abstimmung des unterrichtlichen Handelns *aller* Beteiligten (siehe ebd., 31) in einer längerfristigen sozialen Ordnung. Die einzelnen Ziele ergeben sich – in der Kombination der Strukturmomente *Intentionalität* und *Thematik* (siehe Abb. 21) – durch die durchgehende Orientierung am leitenden Interesse der Förderung aller zur Verfügung über sich (siehe ebd., 34): Alle Intentionen gelten entweder „der *Kompetenzförderung* im Hinblick auf die Aufgabe, sich in der Gesellschaft, wie sie ist, individuell reproduzieren zu können bzw. zur Reproduktion dieser Gesellschaft beizutragen, oder sie dienen der *Autonomisierung* gegenüber den Funktionalisierungsversuchen der Gesellschaft, oder sie unterstützen die *Solidarisierung* mit Individuen und Gruppen, die an Autonomisierung gehindert werden“ (ebd., 35).

### Sozialformen

*Werden in der Theorie nähere Angaben zur Art und Funktion von Sozialformen gemacht?* Sozialformen treffen Regelungen für die Beteiligungsmöglichkeit an der unterrichtlichen Kommunikation. Neben der sequentiellen, zeitlichen Ordnung der Beiträge, stellen sie damit über die In- und Exklusion von Teilnehmern einen Teil der Lösung des Problems dar, dass Beiträge schon ab der kleinsten sozialen Einheit (Dyade) nicht mehr gleichzeitig eingebracht werden können, weil das in der Regel die Verarbeitungskapazitäten der Teilnehmer übersteigt. Didaktische Theorien, die diesen Aspekt thematisieren, unterscheiden in der Regel Formen, die von der Kollektivierung bis hin zur Individualisierung reichen und mit entsprechenden Erwartungen an die Kommunikationsteilnehmer einhergehen. Diese Frage zielt darauf, die genauen Bestimmungen von Sozialformen in der jeweiligen Theorie aufzudecken.

In der Hamburger Didaktik geht Schulz auf diesen Aspekt im Zusammenhang mit der Umrissplanung von Unterrichtseinheiten ein. Als methodische Bestandteile des Handlungs- bzw. Strukturmoments der Vermittlungsvariablen benennt er mehrere *lernorganisatorische Maßnahmen* (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 84) bzw. *Organisationsformen* (siehe ebd., 110), zu denen auch die *Sozialformen des Unterrichts* (siehe ebd., 117) gehören. Durch diese Sozialformen sei die Lehr-Lern-Gruppe zunächst einmal äußerlich nach der Gruppengröße einteilbar (siehe ebd.), und zwar je nachdem, ob Unterricht als *Plenums-, Gruppen-, Partner- oder Einzelunterricht* stattfinde. Die Besonderheit dieser eher klassischen Einteilung bei Schulz ist, dass er – der Idee der partizipatorischen Unterrichtsplanung gemäß – eine Empfehlung für diejenigen *Varianten* der Formen ausspricht, die eine *Mitwirkung aller an den Entscheidungsprozessen* ermöglichen (siehe ebd., 116). Denn nur in diesen Varianten sieht er eine Möglichkeit, die tatsächliche Interaktion an den Maßstäben der Verhaltenskoordination auszurichten. In einem „offen anregenden, im Sinne möglichst weitgehender Selbstorganisation schülerzentriertem Unterricht“ (ebd., 117) gelinge das zum Beispiel beim Plenumsunterricht in Gesprächskreisen oder beim Gruppenunterricht in Arbeitsgruppen (siehe ebd.). Eine entsprechende Einbettung in methodische Modelle, die ebenfalls unter die lernorganisatorischen Maßnahmen fallen, und von denen Schulz aus ähnlichen Gründen das (Lern-)Projekt bevorzugt (siehe ebd., 110), unterstütze die Kooperation im Sinne partizipatorischer Unterrichtsplanung ebenfalls.

### Interaktions- bzw. Aktionsformen

*Welche nähere Bestimmung der einzelnen Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern wird in der jeweiligen Theorie vorgenommen?*

Während Sozialformen vor allem auf Gruppierungsmöglichkeiten von Kommunikationsteilnehmern verweisen, geben Hinweise zu Interaktions- bzw. Aktionsformen (als Bestandteile von Rollenerwartungen) genauere Auskunft über zwar generalisierte, aber speziell auf die *Aktionen* von Personen bezogene Erwartungen. Hierbei werden in vielen didaktischen Theorien die – verbalen und nonverbalen – Möglichkeiten der Bezugnahme aufeinander in der Kommunikation bestimmt.

Die Frage der Aktionsformen wird in der Hamburger Didaktik nur kurz angeschnitten. Als Dimension innerhalb des Strukturmomentes der Methodik in der Berliner Didaktik hatte Schulz zu ihrer Kategorisierung noch zwischen *direkten* und *indirekten Aktionsformen* unterschieden und mehrere Formen genannt (siehe Schulz <sup>6</sup>1972, 33). In der Hamburger Didaktik begnügt er sich nur noch damit, *Aktionsweisen* (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 121), die er unter den Vermittlungsvariablen den lernorganisatorischen Maßnahmen zuordnet, durch eine Auflistung extensional zu bestimmen: „Schülerreferat, Schülerfrage, Teilnahme am Rollenspiel, Diskussionen mit Mitschülern, Hilfeleistungen an Mitschülern, Bearbeitung von Material u.ä.“ (ebd.). Diese Auflistung betrifft vorerst *Lernakte* der Schüler. Ähnlich wie bei den Sozialformen, geht mit ihrer Nennung die Aufforderung einher, zu selbständigen und kooperativen Schüleraktionen besonders zu ermutigen (siehe ebd.). Obwohl Schulz *Aktionsformen des Lehrers* wie das Lehrerreferat lediglich andeutet (siehe ebd.), betont er aber zumindest, dass sich auch ihr Wert „auf Dauer an den Selbsttätigkeiten, die sie initiieren“ (ebd.) messe.

### Unterrichtsgespräche

*Welche Aussagen werden über das Führen von Unterrichtsgesprächen getroffen?*

Interaktions- bzw. Aktionsformen erlauben es, das Verhalten in der unterrichtlichen Kommunikation *Einzel*personen zuzurechnen. Weil dieses Einzelverhalten im Unterrichtsgespräch allerdings innerhalb eines Kollektivs gezeigt wird, stellt sich die Frage der Typisierung gesprächsbezogener Verhaltensweisen in Form von Gesprächssituationen samt entsprechenden Gesprächsstrategien und Sprechakten. In der Sozialdimension betreffen solche Fragen besonders die formalen Gesichtspunkte des Gesprächsverhaltens.

In der Hamburger Didaktik werden zwar viele generelle Aussagen über die TZI und die Balance zwischen Personen-, Sach- und Gruppenbezug getroffen, die immer wieder – wenn auch vereinzelt – in den vielen Beispielen veranschaulicht werden; spezielle und systematische Aussagen über das Verhalten in Unterrichtsgesprächen gibt es aber nur wenige. Explizit geht Schulz darauf nur im Zusammenhang mit der Umrissplanung bei der methodischen Komponente der *Handlungsformen* ein. Solche Handlungsformen bezeichnen „die Verkehrsformen der Lehr-Lern-Gruppe“ (Schulz <sup>3</sup>1981, 122). Sie machen die TZI „als Praxis einander achtender Personen“ (ebd.) umsetzbar. Zu ihnen zählt Schulz zum Beispiel das *aktive Zuhören* oder das *Senden von Ich-Botschaften* (siehe ebd.). Obwohl damit die Liste von Verhaltensweisen im Unterrichtsgespräch schon geschlossen ist, warnt Schulz aber zumindest davor, „alle Lebensäußerungen des Lehrers, bis ins Lächeln oder Stirnrunzeln hinein, so zu instrumentalisieren, daß der Lehrer sie bewußt zur Beeinflussung einsetzt“ (ebd., 121), und „Menschen zu objektivieren, um sie zu manipulieren“ (ebd., 122). Stattdessen solle jeder Lehrer „alle intellektuellen Fähigkeiten mit Hilfe philo-

sophischen und poetischen Trainings mobilisieren [...], all seine Handlungen immer wieder reflektieren, die Umsetzung von Menschlichkeit in die großen und kleinen Formen der Kommunikation in experimenteller Haltung immer wieder neu versuchen [...], um die Möglichkeit humaner Beziehungen zu den Sachen, den Mitmenschen und sich selbst für seine Klienten erfahrbar zu machen“ (ebd.).



## Schluss

Die Motivation für die vorliegende Arbeit liegt in der Beobachtung, dass die Allgemeine Didaktik in die *Krise* geraten ist und ihre Berechtigung als Forschungsdisziplin grundsätzlich in Frage gestellt wird. Das deutlichste Anzeichen für diese Krise sehe ich dabei darin, dass Bemühungen um die Weiterentwicklung bestehender und um die Entwicklung neuer didaktischer Objekttheorien zurückgegangen sind, wohingegen sich die Einwände und Kritik an der Allgemeinen Didaktik auf metatheoretischer Ebene mehren.

So treffend nun einige der Einwände auch sein mögen, so wenig werden sie allerdings der Vielzahl vorliegender didaktischer Objekttheorien – mindestens 101 (siehe Tab. 1, Seite 14ff.) – gerecht, die allein nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland entstanden sind. Es gibt nämlich immer wieder einzelne Theorien, auf die die jeweils vorgetragene, zum Teil sehr spezielle Kritik gar nicht zutrifft. Um eine systematisch bedeutsame Kritik formulieren zu können, bedarf es eines übergreifenden Rahmens einer *Metatheorie der Didaktik*. Erst im Rahmen einer solchen Metatheorie können die spezifischen Aussagen der einzelnen didaktischen Objekttheorien beschrieben und ihre jeweilige Aussagekraft systematisch bestimmt werden, um daraufhin Desiderate dieser Theorien, aber auch eventuelle Anschlussmöglichkeiten an andere Theorien oder an die empirische Unterrichtsforschung aufzeigen zu können.

Auch wenn sich in der Allgemeinen Didaktik stellenweise gegenseitige Beeinflussungen und zum Teil auch Annäherungen der Theoriefamilien beobachten lassen (siehe Terhart 2005, 5), haben zwei prinzipielle Probleme des deutschsprachigen didaktischen Diskurses in der Nachkriegszeit dazu geführt, dass metatheoretische Betrachtungen in der Tradition der Allgemeinen Didaktik bisher allerdings keine Rolle gespielt haben: 1. die (weitgehend) fehlende Auseinandersetzung der einzelnen Theorien mit den jeweils anderen didaktischen Konzeptionen und 2. das Pars pro Toto-Denken, durch das die einzelnen Theorien meist mit einem Absolutheitsanspruch versehen wurden.

Inzwischen hat sich diese Situation zumindest dahingehend geändert, dass es erste Ansätze für eine metatheoretische Analyse didaktischer Theorien unter formalen, forschungsmethodologischen Gesichtspunkten gibt (siehe zum Beispiel Zierer 2009; 2010a; 2013). Für die *inhaltliche* Analyse didaktischer Theorien stehen solche Ansätze allerdings noch aus. An diesem Desiderat setzt meine Arbeit an, deren leitendes Ziel es ist, eine *Metatheorie der Didaktik (Theorie der Didaktik) zur inhaltlichen Analyse didaktischer Objekttheorien* vorzuschlagen.

Leitend für diese Konzeption einer Theorie der Didaktik zur inhaltlichen Analyse didaktischer Theorien ist Luhmanns systemtheoretische Kommunikationstheorie, aus der heraus ich zunächst eine Objekttheorie des Unterrichts entwickelt habe. Ihr Fokus liegt auf der *Operation der Kommunikation* des sozialen Systems Unterricht und den *drei Sinndimensionen* – der sachlichen, zeitlichen und sozialen Dimension –, innerhalb derer sich spezifische kommunikative Ordnungen (mit Bezügen zu entsprechenden kommunikativen Vorordnungen) herausbilden. Diese Objekttheorie habe ich daraufhin in eine Metatheorie

der Didaktik überführt, von der aus ich didaktische Theorien so gelesen habe, als würden sie *Unterricht generell als Wahrnehmung von Ordnungsaufgaben verstehen*, die sich mit Luhmann in die *Herstellung einer sachlichen, zeitlichen und sozialen Ordnung der Kommunikation* unterscheiden lassen.

Die Anwendung dieser Metatheorie auf prototypische didaktische Theorien wurde schließlich von einer generellen Hypothese und vier spezifischen Aufgaben geleitet: Die generelle Hypothese besagt, dass sich die meisten didaktischen Theorien jeweils schwerpunktmäßig mit *einer* der drei Ordnungen beschäftigen. Die spezifischen Aufgaben (siehe Abb. 2, Seite 32) bestehen in 1. der Benennung eines Minimums an didaktischen Theorieelementen, 2. der konsistenten Zusammenführung dieser Elemente in einem systematischen Rahmen, 3. der Verdeutlichung des begrenzten Anspruchs einzelner didaktischer Theorien und 4. dem Aufzeigen von Forschungsdesideraten und Perspektiven künftiger didaktischer Forschung.

Das Ergebnis der Hypothesenprüfung und der Ertrag der Analyse hinsichtlich dieser vier Aufgaben seien kurz zusammengefasst. Die zweite und dritte Aufgabe nehme ich dabei zusammen:

1. *Benennung eines Minimums an Theorieelementen*: Allein die in dieser Arbeit berücksichtigten didaktischen Theorien belegen, wie aspektreich die Perspektive der Allgemeinen Didaktik *insgesamt* auf die unterrichtliche Kommunikation ist (siehe dazu auch Zierer 2008, 580). Die genauere inhaltliche Analyse der ausgewählten Theorien zeigt allerdings auch, dass die einzelnen Theorien jeweils nur *spezifische* Aspekte dieser Kommunikation thematisieren, weil sie durch eindeutige Schwerpunktsetzungen bei der Betrachtung der kommunikativen Ordnungen des Unterrichts gekennzeichnet sind: Aussagen – und damit entsprechende *Theorieelemente* – zur Ordnungsbildung finden sich entweder *schwerpunktmäßig* für die sachliche, die zeitliche oder die soziale Dimension der unterrichtlichen Kommunikation, sodass *die leitende, generelle Hypothese als bestätigt gelten kann*:
  - *Sachliche Ordnung*: Sowohl in Klafkis bildungstheoretischer Didaktik I, verstanden als Struktur- und Kategorialforschung, als auch in seiner weiterentwickelten bildungstheoretischen Didaktik II, im kritisch-konstruktiven Sinne des Bildungsbegriffs, werden Aussagen zu Zielen des Unterrichts und der darauf bezogenen begründeten Auswahl und Anordnung von Inhalten getroffen.
  - *Zeitliche Ordnung*: Während sich in von Cubes kybernetisch-informationstheoretischer Didaktik, verstanden als Wissenschaft zur Erstellung und Optimierung von Lehrstrategien, Aussagen zur Aufeinanderfolge einzelner Lehrschritte in kurzfristigen unterrichtlichen Sequenzen finden, thematisiert die Bildungsgangdidaktik (im Sinne u.a. von Hericks und Meinert Meyer) als Prozessforschung vor allem die Aufeinanderfolge von mittel- bis langfristigen Entwicklungsaufgaben der Schullaufbahn.
  - *Soziale Ordnung*: Das Hamburger Modell von Schulz, das er als Handlungsmodell verstanden wissen will, besteht hauptsächlich aus Theorieelementen, die die Förderung möglichst weitgehender Verfügung aller Menschen über sich selbst im unterrichtlichen Handlungszusammenhang durch Interaktion betreffen.
2. *Konsistente Zusammenführung dieser Elemente in einem systematischen Rahmen und Verdeutlichung des begrenzten Anspruchs einzelner didaktischer Theorien*: Die hier zuvor angeführten exemplarischen Belege stehen für die schwerpunktmäßige Ausrich-

tung der jeweiligen didaktischen Theorien. Das bedeutet zugleich: Jede der besprochenen Theorien betrachtet nur einen Teil des komplexen sozialen Phänomens Unterrichts, aber eben nicht das „Ganze“, sodass ein etwaiger Absolutheitsanspruch didaktischer Theorien unhaltbar ist. Der *Anspruch* der einzelnen Theorien wird also *begrenzt* durch ihre Schwerpunktsetzungen in jeweils einer der drei Dimensionen der unterrichtlichen Kommunikation, die mit blinden Flecken hinsichtlich der anderen beiden Dimensionen einhergehen. Diese Ambivalenz (Schwerpunktsetzung einerseits, blinde Flecken andererseits) impliziert dennoch ein hohes Forschungspotenzial: Denn gerade wegen dieser Schwerpunktsetzungen spricht auf *inhaltlicher Ebene* didaktischer Theorien viel dafür, diese *Selektivität didaktischer Theoriebildung* auch zukünftig beizubehalten – allerdings mit expliziterem Ausweis der eigenen Aussagemöglichkeiten und -grenzen (Selbstbeobachtung zweiter Ordnung). Durch diese Selektivität könnten in den einzelnen Theorien auch weiterhin spezifische Foki auf die unterrichtliche Kommunikation gelegt werden.

Die gewählte Bezugstheorie Luhmanns bietet aber nicht nur die Möglichkeit, diesen begrenzten Anspruch der einzelnen Theorien zu verdeutlichen, sondern auch die Chance, *Aussagen einzelner Theorien im systematischen Rahmen der Kommunikationstheorie konsistent zusammenzuführen*; denn der postulierte „Kombinationszwang“ (Luhmann 2002c, 127) der Sinnordnungen in der realen Kommunikation legt es nahe, dass die Theorien ihre jeweils blinden Flecken, die bei der Theoretisierung dieses realen Sachverhalts entstehen, gegenseitig ausgleichen. Durch einen solchen Ausgleich – so lässt es sich zumindest annehmen – könnte die unterrichtliche Kommunikation in der Allgemeinen Didaktik dann insgesamt im Verbund der drei Ordnungsaufgaben thematisiert werden. Um das am Beispiel der *Zielkategorie* – im kommunikationstheoretisch reformulierten Sinne (siehe Teil II, Kapitel 3.2) – zu veranschaulichen, die in allen analysierten Theorien vorkommt: In der bildungstheoretischen Didaktik stellen Ziele ein inhaltliches Regulativ dar (Primat der Didaktik bzw. der Zielentscheidungen – sachliche Ordnung), sowohl in der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik als auch in der Bildungsgangdidaktik werden sie als zeitliches Regulativ für die unterrichtliche Kommunikation verstanden (zeitliche Ordnung) und in der Hamburger Didaktik gelten sie als deren soziales Regulativ (soziale Ordnung). Mit der inhaltlichen Zusammenführung dieser unterschiedlichen Schwerpunkte bei der Betrachtung der Zielfrage wäre eine Gelegenheit geschaffen, den Zusammenfall der drei Dimensionen in der faktischen unterrichtlichen Kommunikation aspektreicher bzw. differenzierter und damit angemessener zu thematisieren.

3. *Aufzeigen von Forschungsdesideraten und Perspektiven künftiger didaktischer Forschung*: Diese angedeutete inhaltliche Synthesemöglichkeit der Theorien verweist vor allem auf eine Perspektive künftiger didaktischer Forschung: Die Ausweitung metatheoretischer Analysen auch auf andere Theorien – und zwar auf nationaler sowie auf internationaler Ebene (siehe dazu zum Beispiel Rakhkochkine 2012), um sich systematisch des Standes der Allgemeinen Didaktik zu vergewissern und dadurch Voraussetzungen für eine konstruktive Kritik an der Disziplin zu schaffen.

Um eine solche Kritik gründlich üben zu können, wäre mit dieser Perspektive aber eine zweite zu kombinieren, auf die ich ausblickend etwas ausführlicher eingehe: Die Erweiterung der inhaltlichen Sicht auf didaktische Theorien um einen *formalen*, zum Beispiel den *forschungsmethodologischen* Aspekt. Unter diesem Aspekt wird schnell deut-



lich, dass die *tatsächlichen* Anschlussmöglichkeiten der Theorien begrenzt sind: Jede der Theorien hat nämlich nicht nur einen inhaltlichen Schwerpunkt, sie ist darüber hinaus jeweils auch vor allem einem bestimmten forschungsmethodologischen Paradigma verpflichtet, das zum Teil die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen mitbedingt, das aber nicht ohne weiteres mit anderen Paradigmen vereinbar ist. Um das wieder am Beispiel der *Zielkategorie* deutlich zu machen: In der bildungstheoretischen Didaktik und im Hamburger Modell werden aufgrund des hermeneutischen und ideologiekritischen Paradigmas (kritische) inhaltliche Aussagen über festgelegte Ziele getroffen, die unterschiedliche Konsequenzen für die unterrichtliche Kommunikation haben. Die strenge Orientierung der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik am Kritischen Rationalismus und damit an einem quantitativ empirischen Paradigma lässt dagegen keine inhaltlichen Aussagen über Ziele zu. Für von Cube sind Ziele nämlich persönliche oder politische und subjektive Wertsetzungen (siehe von Cube 1977, 49), deren inhaltliche Kritik nicht in den Aufgabenbereich von Wissenschaft fällt; und selbst wenn für von Cubes Didaktik Anschlussmöglichkeiten an die empirisch orientierte Bildungsgangdidaktik denkbar wären, gibt es aber auch hier ein Problem: Innerhalb des qualitativ empirischen Paradigmas, dem sich die Bildungsgangdidaktik vorrangig anschließt, können unter anderem rekonstruktive Aussagen zu individuellen Zielen der Schüler getroffen werden. Auch solche Aussagen liegen aber nicht innerhalb der Möglichkeiten der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik im Sinne der kritisch rationalistischen Auslegung von Cubes.

Auf formaler, in diesem Fall forschungsmethodologischer Ebene spricht deshalb viel für die *integrale Perspektive der Theoriebildung*, die auch Zierer unter Verweis auf das Quadrantenmodell Wilbers (siehe Abb. 1, Seite 23) andenkt. Mit diesem Modell unterscheidet Wilber vier große Bereiche der menschlichen Erkenntnis (den intentionalen, den verhaltensmäßigen, den kulturellen und den sozialen Bereich; siehe Wilber 2011, 42) und eine jeweils „andere Art und Weise, Daten und Evidenz zu sammeln und zu sichten“ (ebd.). Insofern ist es das Ziel von Wilbers integralem Ansatz, alle vier Bereiche „gelten zu lassen und zu integrieren“ (ebd.).

Übertragen auf dieses Quadrantenmodell und den integralen Ansatz sei die Allgemeine Didaktik – so Zierer – als eine Wissenschaft zu verstehen, die den Unterricht in allen damit verbundenen Facetten methodologisch vielfältig analysiere, weshalb die Allgemeine Didaktik „in Anlehnung an Ken Wilber als ‚integral‘ bezeichnet werden“ (Zierer 2008, 580) könne. Aus dieser Feststellung leitet Zierer als Aufgabe für die Allgemeine Didaktik ab, „eine Verbindung und ein[en] Austausch zwischen den gewonnenen Ergebnissen innerhalb der vier Quadranten herzustellen, um im Sinn eines integralen Zuganges alle möglichen Facetten aufeinander abstimmen zu können“ (ebd.). Die Bewältigung dieser Aufgabe würde auch die Forderung Klafkis nach einer Methodenintegration (siehe Klafki 1996, 98ff.) konsequent einlösen.

Im Sinne dieser Forderung nach einer zu intensivierenden Integration von forschungsmethodologischen Positionen in der allgemeindidaktischen Theoriebildung greife ich ausblickend zwei mögliche Perspektiven künftiger didaktischer Forschung genauer auf<sup>169</sup>, die auf der Grundlage der von mir vorgeschlagenen Metatheorie vorstellbar sind.

<sup>169</sup> Siehe für einen zusammenfassenden Überblick über weitere Perspektiven zum Beispiel Trautmann 2016, 38ff.

Die *erste Perspektive* betrifft eine grundsätzlich verstärkte *erfahrungswissenschaftliche Ausrichtung der Allgemeinen Didaktik*, die sich mit dem empirischen Potenzial von Luhmanns Kommunikationsbegriff begründen lässt. Dabei erlaubt dieser Kommunikationsbegriff im Sinne der von Klieme geprägten Formel „Qualitative und quantitative Unterrichtsforschung als empirisches Komplement der Didaktik“ (Klieme 2006, 765) Verknüpfungen mit der eher quantitativ empirisch orientierten Lehr-Lern- bzw. Wirkksamkeitsforschung sowie mit der eher qualitativ bestimmten unterrichtlichen Interaktionsforschung, wie sie derzeit besonders in der systemtheoretisch-kommunikationstheoretisch ausgerichteten Variante von Proske verstanden wird (siehe Proske 2006; 2013; 2014; 2015; Meseth/Proske/Radtke 2011; 2012). Die *zweite Perspektive* bezieht sich auf den besonderen Aspekt der *Unterrichtsplanung*, der in allen didaktischen Theorien von Bedeutung ist.

### *Das grundsätzliche empirische Potenzial der vorgeschlagenen Metatheorie der Didaktik*

Wegen des hohen Abstraktionsgrades der vorgeschlagenen Metatheorie mag es zunächst überraschen, dass sie offenbar auch ein empirisches Potenzial für zukünftige allgemeindidaktische Forschungen bergen soll. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich aber schnell, dass dieses Potenzial in Luhmanns Begriff der Kommunikation angelegt ist. So gibt etwa auch Nassehi auf die Frage „Wie weiter mit Niklas Luhmann?“ (Nassehi 2008) eine eindeutige Antwort: „*Wenn es weitergeht, kann es nur empirisch weitergehen.*“ (Nassehi 2008, 2) Ein solches Potenzial sieht er vor allem in Luhmanns Gesellschaftsbegriff, mit dem – und das ist für die folgenden Überlegungen entscheidend – „nichts anderes als ein sich selbst ermöglichender, sich selbst reproduzierender, ereignishafter Zusammenhang von Kommunikationen“ (ebd., 10) gemeint sei. Denn Luhmann stelle sich das Soziale als einen *komplexen Zusammenhang von Kommunikationsprozessen* vor, „in dem der Erfolg von Kommunikation theoretisch nicht als wirkliches Verstehen, als störungsfreie Übertragung von Sender zu Empfänger oder gar als Verständigung formuliert wird“ (ebd., 11). Erfolgreich sei Kommunikation vielmehr dann, wenn sie überhaupt *stattfinde* und sich *fortsetze*.

Dieses Verständnis von Kommunikation, das Luhmanns Gesellschaftsbegriff bestimmt und das ich zunächst als Grundlage für eine (analytische) *Theorie* der Didaktik genutzt habe, lässt sich auch für eine (beschreibende) *Empirie* des Unterrichts fruchtbar machen und damit für die erfahrungswissenschaftlich ausgerichtete Unterrichtsforschung verwenden. In dem abstrakten Begriff der Kommunikation sei nämlich – so Nassehi – auch ein *empirisches Kriterium* inbegriffen, das darin bestehe, auf die *Anschlüsse des Nacheinanders von kommunikativen Akten* zu verweisen (siehe ebd.): „Es sind bei Luhmann weder Intentionen und Absichten noch eine irgendwie geartete, durch Strukturen festgelegte Logik, die Kommunikationen bestimmen. Luhmann interessiert sich ausschließlich für die empirische Anschlussfähigkeit bzw. die empirische Anschlusslogik des Nacheinanders kommunikativer Akte.“ (Ebd.)

Werde dieses Kriterium nun in der Didaktik herangezogen – so schätzt es Proske ein –, bestehe eine zentrale Leistung der kommunikationstheoretischen Beschreibung des Unterrichts darin, „ein operatives, nicht präskriptives Verständnis von Unterricht theoretisch zu fundieren, das einen realistischen Blick auf die unterrichtliche Bedingungsökonomie gelingender wie misslingender pädagogischer Beeinflussung von Lernprozessen erlaubt. [...] Die Auseinandersetzung mit den empirischen Prozessen der Ordnungsbildung von

Unterricht unter Bedingungen von Kontingenz eröffnet der Allgemeinen Didaktik [...] Anschlussmöglichkeiten an die Unterrichtsqualitätsforschung.“ (Proske 2015, 27; siehe dazu auch ebd., 17f.)

In dieser kommunikationstheoretischen Beschreibung des Unterrichts liegt die Chance, auf die momentane Kritik am Wissenschaftscharakter der Allgemeinen Didaktik (siehe zum Beispiel Lüders 2012b) zu reagieren, die sich insbesondere auf das Problem der sogenannten *Normativität* und *Empiriefierne* der Allgemeinen Didaktik bezieht. Es stellt sich also die Frage: Wie könnte sich auf der Grundlage der vorgeschlagenen Metatheorie eine Perspektive für die Didaktik zur Feststellung der tatsächlichen operativen Ordnung der unterrichtlichen Kommunikation darstellen?

Um diese Frage zu beantworten, ist vorab herauszustellen, dass Wissenschaft prinzipiell auf einem normativen Fundament ruht. Das gilt auch für empirisch ausgerichtete Theorien, die sich auf *metatheoretischer* Ebene über ihre paradigmatische Ausrichtung im Allgemeinen und über Setzungen, Grundannahmen, methodologische Regeln und Standardbeispiele im Besonderen definieren (siehe zum Beispiel Kuhn <sup>2</sup>1976; Popper <sup>10</sup>1994; Plöcker 2003). Speziell bei allgemeindidaktischen Theorien sind aber darüber hinaus auf *objekttheoretischer* Ebene normative und deskriptive Aussagen zu unterscheiden. So sind zum Beispiel die von Klafki postulierten übergreifenden Zielsetzungen allgemeinbildenden Unterrichts (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit [siehe Klafki <sup>5</sup>1996, 52 und Teil IV, Kapitel 1.3.3]) normative Aussagen auf objekttheoretischer Ebene. Unterstellt er dagegen der Realisierung exemplarischen Lehrens und Lernens empirische Wirksamkeit im Hinblick auf ein für Schüler erreichbares tiefes Verständnis von Sachverhalten, dann handelt es sich dabei um deskriptive, empirische Aussagen hypothetischen Gehalts (ebenfalls auf objekttheoretischer Ebene).

Der Vorwurf der Normativität und Empiriefierne bezieht sich vor allem auf derartige deskriptive Aussagen in didaktischen Theorien, wobei der Begriff der *Normativität* hier allerdings eine spezifische Bedeutung erhält: Normativ sind solche Aussagen, weil sie sich direkt oder indirekt als *praktische Handlungsempfehlungen* lesen lassen. Klafkis Erläuterungen zum exemplarischen Lehren und Lernen (siehe ebd., 155ff. und dazu auch Zierer 2012) wären demnach nicht nur als didaktische Wendung lerntheoretischer Überlegungen zu verstehen, sondern indirekt auch als Aufforderung, Unterricht nach Maßgabe dieses Prinzips *praktisch* zu gestalten. Ob sich aber die Realisierung dieses Prinzips in der unterrichtlichen Kommunikation (soziales System) auf Seiten der Schüler (psychisches System) in lernwirksamen Folgen zeigt, bedürfte der empirischen Überprüfung.

Aufgrund dieser Diskrepanz zwischen allgemeindidaktischen Postulaten und ihrer mangelnden erfahrungswissenschaftlichen Absicherung kommt zwangsläufig der Vorwurf der *Empiriefierne* ins Spiel (siehe stellvertretend Arnold/Blömeke/Messner/Schlömerkemper 2009; Helmke/Schrader 2008; Wieser 2013). Aus Sicht der empirischen Lehr-Lernforschung wird zwar zunächst zugestanden, dass solche, hier am Prinzip der Exemplarizität verdeutlichten Aussagen erfahrungsbasiert seien, zugleich aber eben auch moniert, dass sie „in der Regel [...] ohne systematische Prüfung ihrer Lernwirksamkeit entstanden“ (Blömeke/Müller 2008, 240) seien. Diese Kritik formuliert Klafki sogar selbst an der frühen Fassung seiner bildungstheoretischen Didaktik. Die geisteswissenschaftliche Didaktik habe „tatsächlich immer wieder Annahmen und Aussagen empirischen Gehalts gemacht, war in dieser Hinsicht aber [...] erstaunlich naiv bzw. selbstsicher in der Meinung, Realität



sozusagen unmittelbar, durch einfache individuelle Beobachtung und engagierte Teilnahme erfassen zu können“ (Klafki <sup>5</sup>1996, 103).

Um diese Kritik produktiv zu wenden, müssten solche allgemeindidaktischen Postulate also um die *wertfreie Beschreibung der tatsächlichen operativen kommunikativen Ordnungen des Unterrichts* ergänzt werden (siehe Proske 2015, 17). Erst durch eine solche Beschreibung würden „ernsthaft die komplexen sozialen wie pädagogischen Voraussetzungen, aber auch Reichweiten bestimmter Unterrichtsarrangements zur Kenntnis genommen“ (ebd., 27). Die vorgeschlagene, kommunikationstheoretisch begründete Metatheorie könnte nun eine Anschlussmöglichkeit für entsprechende Beschreibungen in quantitativ und qualitativ ausgerichteten empirischen Ansätzen bieten (siehe dazu Proske 2006, 142). Diese Möglichkeit liegt in der – bei allen Verschiedenheiten dieser Ansätze – geteilten Feststellung der Unterrichtsforschung, „dass Unterricht in hohem Maße von Kontingenz geprägt“ (ebd., 139) sei, weshalb das unterrichtliche Geschehen prinzipiell uneindeutig, ungewiss und komplex sei (siehe ebd.). Für das angeführte Beispiel des exemplarischen Lehrens und Lernens könnte eine solche Anbindung an die empirische Forschung Folgendes bedeuten: Im Anschluss an die qualitative Unterrichtsforschung, in der es – so zum Beispiel Proske – vorrangig „um die im Interaktionssystem Unterricht stattfindenden *Bedeutungsaushandlungen* zwischen Lehrern und Schülern“ (ebd., 143) gehe, könnte rekonstruktiv (siehe ebd., 145) untersucht werden, welche Bedeutungsaushandlungen sich in der Unterrichtswirklichkeit finden lassen und ob sie dem exemplarischen Lehren und Lernen gemäß sind. Klafkis Wirksamkeitshypothese zum exemplarischen Lehren und Lernen ließe sich auch durch den Anschluss an quantitative Ansätze prüfen, die „die *Gesetzmäßigkeiten* unterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse im Modus von kausalitätsorientierten Bedingungsgefügen zu erfassen“ (ebd., 142f.) suchen.

Auf ähnliche Weise könnten auch weitere Annahmen didaktischer Theorien zum Gegenstand forschungsmethodologisch unterschiedlicher Untersuchungen gemacht werden, in denen Aussagen über erstens spezifische Ordnungsmöglichkeiten der unterrichtlichen Kommunikation (siehe für einen Überblick über empirische Befunde zur unterrichtlichen Ordnungsbildung Proske 2013, 152ff.) und zweitens deren Wirkungen getroffen werden. So verlangt zum Beispiel Schulz, dass die „*komplementären Züge der unterrichtlichen Situation*, die sich aus dem Reifungs- und Informationsgefälle ergeben, [...] von den Beteiligten nur temporär und partiell, bei Fortdauer ihrer Gleichheit in ihren Ansprüchen als Personen, unter der *Perspektive möglichst baldiger symmetrischer Interaktion* zu akzeptieren“ (Schulz <sup>3</sup>1991, 52f.) seien. Entsprechende empirische Untersuchungen könnten mit Blick auf diese Aussage unter anderem die Fragen klären, ob, in welcher Hinsicht und in welchem Maße die geforderte symmetrische unterrichtliche Interaktion bei den doch vermutlich sehr unterschiedlichen Kompetenzen von Lehrpersonen und Schülern möglich ist und wodurch sie gegebenenfalls eingeschränkt oder sogar verhindert wird (eher qualitative Ansätze) oder welche Erziehungs- bzw. Lernwirksamkeit sie aufweist (eher quantitative Ansätze).

Die vorgeschlagene Metatheorie bietet aber nicht nur Anschlussmöglichkeiten an empirische Forschungen zur Untersuchung der kommunikativen *Ordnungen* des Unterrichts, sondern auch die Chance, einen empirischen Fokus auf die in den didaktischen Theorien vorausgesetzten *Vorordnungen* zu legen. Um auch hierfür ein Beispiel zu geben: Klafkis Wertschätzung von Lehrplänen als Grundlage der Unterrichtsplanung (siehe zum Beispiel Klafki <sup>10</sup>1975, 127) resultiert unter anderem aus einer (impliziten) Annahme: Die in Lehr-

plänen aufgeführten, chronologisch geordneten und im Unterricht zu verarbeitenden Elementaria spiegeln in inhaltlicher, sozialer und emotionaler Hinsicht das entwicklungspsychologische Niveau der Schüler. Insofern seien Lehrpläne als Kodifikationen von sachlichen Ordnungen zu verstehen, die in zeitlicher Hinsicht dem Entwicklungsverlauf von psychischen Systemen entsprechen.

Zur Begründung dieser Annahme (Entsprechung von Lehrplanstruktur und Entwicklungsverlauf) zur sachlichen Vorordnung des Unterrichts setzt Klafki vor allem auf die Expertise der Lehrplangestalter (siehe Klafki <sup>10</sup>1975, 128) und damit auf ein Autoritätsargument, er stützt sie aber nicht auf empirische Belege. Gerade durch ihre deutlich qualitativ empirische Ausrichtung könnte nun vor allem die Bildungsgangdidaktik diese Annahme prüfen: Lehrpläne stellen dort nämlich – ähnlich wie bei Klafki – eine „Kodifikation und Definition der konkreten Bedingungen“ (Gruschka 1985, 37) schulischen Lernens auf der Seite des *objektiven* Bildungsganges dar. Auf der Seite des *subjektiven* Bildungsganges könnte genauer untersucht werden, ob der Entwicklungsverlauf von Schülern, der im Lehrplan „theoretisch für ihren Bildungsgang geltend gemacht wurde“ (ebd., 38), auch ihrem realen Bildungsgang entspricht (siehe ebd., 39) und bestimmte Themen tatsächlich zu bestimmten Entwicklungsstufen bzw. -phasen passen.

#### *Das Potenzial der vorgeschlagenen Metatheorie der Didaktik für empirische Studien zur Unterrichtsplanung von Lehrpersonen*

Dieses oben skizzierte *grundsätzliche* erfahrungswissenschaftliche Potenzial der Allgemeinen Didaktik impliziert zugleich die *spezifische* Möglichkeit, die jeweiligen Planungsverständnisse didaktischer Theorien im systematischen Rahmen einer Unterrichtsplanungswissenschaft empirisch zu untersuchen. Denn didaktische Theorien (wie an den von mir analysierten beispielhaft deutlich wird) beinhalten alle eine *Planungstheorie des Unterrichts* (siehe Arnold/Koch-Priewe 2010, 401), in der – so definiert Luhmann einmal den Planungsbegriff – Vorgaben für die „Festlegung von Entscheidungsprämissen für künftige Entscheidungen“ (Luhmann <sup>2</sup>1975, 67) gemacht werden. Bei aller Unterschiedlichkeit ist diesen Planungstheorien gemeinsam, dass das jeweilige Planungsverständnis von einem hohen Grad an Komplexität gekennzeichnet ist. Unterrichtsplanung sei nämlich eine jener Aufgaben – so bringt es Klafki auf den Punkt –, „in denen die Grundprobleme der Schulpädagogik wie in einem Brennpunkt zusammentreffen“ (Klafki <sup>10</sup>1975, 126). Gerade vor dem Hintergrund der Komplexität der Unterrichtsplanung fällt nun besonders auf: Auf der einen Seite nimmt jede der Theorien für sich in Anspruch, angehenden und praktizierenden Lehrpersonen Planungshilfen für ihren Unterricht zu geben, sodass sich die Allgemeine Didaktik in dieser Hinsicht als „Lehrerbildungsdisziplin“ (Künzli 1998, 29) mit einer praktischen „Ausbildungsfunktion“ (Terhart 2002, 80; siehe auch ebd., 86) versteht. Auf der anderen Seite scheint die Unterrichtsplanungswissenschaft – hier gilt von Cubes Feststellung in gewisser Hinsicht auch heute noch –, „nicht selbst das Stadium einer wissenschaftlichen Disziplin [...] erreicht zu haben“ (von Cube <sup>4</sup>1982, 347). Insofern zeigt sich auch hier das empirische Defizit der Allgemeinen Didaktik: Im Kontrast zu den vielen aufgestellten Planungsvorgaben gibt es nach wie vor überraschend wenige empirische Studien zum Planungshandeln von Lehrpersonen (siehe zum Beispiel König/Buchholtz/Dohmen 2015, 377). Aus diesem Spannungsverhältnis ergeben sich weitere Forschungsperspektiven für die Allgemeine Didaktik, von denen hier nur vier ausblickend angedeutet seien:

1. Eine *erste Perspektive* folgt aus der Tatsache, dass alle analysierten Theorien von der optimistischen Wirksamkeitsannahme getragen sind, dass eine ausdrückliche und kategoriegeleitete Unterrichtsplanung die Qualität des folgenden Unterrichts auf der Ebene der Performanz erhöhe und dadurch auch seine Lernwirksamkeit steigere. Für diesen Zusammenhang von Planungskompetenz, Unterrichtsperformanz und Lernwirksamkeit gibt es bisher aber keine empirische Evidenz, sodass sich hier allgemein ein weites Forschungsfeld auftut, in dem zum Beispiel Rothland eine Möglichkeit der Krisenbewältigung – er bezeichnet sie als „kurative Therapie“ (Rothland 2013, 637) – der Allgemeinen Didaktik vermutet. Eine solch weitreichende Forschungsperspektive richte sich „auf die Nutzung allgemeindidaktischen Wissens in der Schulpraxis. Hier erscheint es vielversprechend – zugleich aber auch aufwendig und anspruchsvoll – im Rahmen einer erweiterten Forschungsperspektive nach dem Vorbild empirischer Untersuchungen wie der COACTIV-Studie die Zusammenhänge zwischen allgemeindidaktischem Wissen einerseits und dem Handeln der Lehrkräfte und schließlich der Wirkung des Handelns andererseits empirisch zu erfassen.“ (Ebd., 639)
  2. Eine *zweite*, mit der ersten verbundene *Perspektive* betrifft die spezifischen Zusammenhangs- bzw. Wirksamkeitsaspekte der Unterrichtsplanung, die in den Theorien selbst angedeutet werden. So findet sich zum Beispiel im Hamburger Modell eine empirisch prüfbare Hypothese, in der die Mitbeteiligung der Schüler an der Unterrichtsplanung in den Zusammenhang mit dem leitenden Ziel des Unterrichts gebracht wird: Die *dialogische* bzw. *partizipatorische Planung* (siehe Schulz <sup>3</sup>1981, 5, 13) sieht Schulz als ein geeignetes Mittel zur „Förderung möglichst weitgehender Verfügung aller Menschen über sich selbst“ (Schulz 1980c, 85). Damit trifft er implizit eine Aussage sowohl über die Effizienz als auch die Effektivität eines partizipatorisch geplanten Unterrichts, für die er zwar Plausibilitätsargumente, aber keine Evidenzbelege anführen kann. Gerade weil diese Annahme den Kern seiner Planungstheorie bildet, wäre eine empirische Prüfung dringend erforderlich.
  3. Während solche weiterführenden empirischen Studien zur Untersuchung einzelner Hypothesen, die mehr oder weniger ausdrücklich in den Planungstheorien formuliert werden, beitragen könnten, ließe sich in einer *dritten Perspektive* auf eine ähnliche erfahrungswissenschaftliche Weise auch dem selbstgesetzten, übergeordneten Anspruch didaktischer Theorien nachgehen, eine „Berufswissenschaft“ (Peterßen <sup>6</sup>2001, 22) für Lehrpersonen zu sein und *praktikable* Theorien (siehe Zierer/Wernke 2013, 144) anzubieten. Denn um die tatsächliche Praktikabilität dieser Theorien in der Unterrichtsplanung bestimmen zu können, müssten didaktische Theorien mit den Erwartungen des Berufsstandes an sie abgeglichen werden. Entsprechenden Erwartungen nach sollten didaktische Theorien nämlich offenbar „vorwiegend, wenn nicht gar ausschließlich, pragmatischen Charakter haben“ (Peterßen <sup>6</sup>2001, 239). Der Erfolg der Didaktik als Berufswissenschaft – so führt zum Beispiel Peterßen diese Erwartung weiter aus – bemesse sich deshalb daran, in welcher Weise sie Lehrpersonen beim täglichen Geschäft zu helfen vermöge (siehe ebd., 22).
- Für eine Prüfung der behaupteten *Praktikabilität* verstanden als „praktische Nützlichkeit“ (Zierer/Wernke 2013, 144) didaktischer Modelle gibt es inzwischen erste Ansätze, die die Frage zu beantworten suchen: „Sind Modelle der Allgemeinen Didaktik praktikabel?“ (Wernke/Werner/Zierer 2015, 430; siehe auch Zierer/Wernke 2013) Diese Ansätze ließen sich auf weitere Planungstheorien als die bisher untersuchten ausdehnen



und mit der für die Lehrerprofessionalisierungsforschung wichtigen Frage in Verbindung bringen, wie das Planungswissen angehender und praktizierender Lehrpersonen kognitiv strukturiert ist bzw. wie sie ein solches Wissen in Orientierung an didaktischen Planungstheorien aufbauen. In dieser Frage, in der das allgemeindidaktische Wissen „als kognitive Facette professioneller Handlungskompetenz“ (Rothland 2013, 613) von Lehrpersonen gedeutet werden könnte, sieht zum Beispiel auch Rothland Anschlussmöglichkeiten „an die heuristischen Modellierungen professioneller Handlungskompetenz“ (ebd.) in der empirischen Bildungsforschung und damit eine weitere kurative Therapie für die Allgemeine Didaktik (siehe ebd., 637f.). Solche Modellierungen für die Planungskompetenz stecken allerdings noch in den Anfängen. Hilfreich für die Weiterentwicklung dieser Modellierungen könnten die Theorieelemente sein, die ich in der vorliegenden Metatheorie vorgeschlagen habe. Diese Elemente könnten ein Minimum an Begriffen abstecken, das (zumindest indirekt) auch die Planungskompetenz von Lehrpersonen empirisch erforschbar macht; denn durch sie wird Planungswissen als Ordnungswissen der unterrichtlichen Kommunikation definiert und ein mögliches Planungswissen zur sachlichen, zeitlichen und sozialen Ordnung dieser Kommunikation benennbar.

4. Die angesprochenen empirischen Erweiterungen der didaktischen Planungstheorien ließen sich in einer *vierten Perspektive* schließlich auch nutzen, um – wie Proske es nennt – eine „*Neujustierung der Bedeutung didaktischer Planung für das Unterrichtsgeschehen*“ (Proske 2015, 27) vorzunehmen. Diese Neujustierung wäre eine zentrale Folge der kommunikationstheoretisch ausgerichteten erfahrungswissenschaftlichen Beschreibung der tatsächlichen kommunikativen Ordnung des Unterrichts (siehe ebd.). Notwendig wird eine solche Neujustierung, weil die meisten didaktischen Theorien voraussetzen, dass sich Unterricht plangemäß gestalten lässt und die ablaufende Kommunikation im Unterricht mit der geplanten übereinstimmt. So nimmt etwa von Cube an, dass die unterrichtliche Kommunikation realiter der geplanten Regelkreisstruktur entspreche bzw. entsprechen könne (siehe zum Beispiel von Cube <sup>4</sup>1982, 20ff.); und Schulz, der zwar die prinzipielle Fehlbarkeit von Planungen bedenkt, geht auf der Ebene der Planungskorrektur von der grundsätzlichen Korrigier- und Anpassbarkeit von Unterrichtsplanungen aus (siehe zum Beispiel Schulz 1980c, 85). Durch diese Annahme der Kongruenz von realer und geplanter Kommunikation wird Unterrichtsplanung – wie hier am Beispiel der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik und dem Hamburger Modell angedeutet – als Technologie verstanden. Eine Neujustierung dieser Bedeutung didaktischer Planung für das Unterrichtsgeschehen könnte nun dadurch vorgenommen werden, dass – anhand empirischer Beschreibungen – „die operative Eigenlogik der kommunikativen Ordnungen des Unterrichts“ (Proske 2015, 28) stärker berücksichtigt wird. Vor dem Hintergrund der tatsächlichen Kommunikation im Unterricht wäre dann zu vermuten, dass die vorausgegangenen Planungsentscheidungen der Lehrperson „genau wie jedes andere kommunikative Ereignis der nachträglichen Bestimmungslogik des Unterrichtsprozesses ausgesetzt [sind – D.S.]. Sie müssen sich bewähren und können in quasi evolutionärer Weise Einfluss auf das Geschehen nehmen, indem sie bestimmte Anschlüsse wahrscheinlicher, andere unwahrscheinlicher machen [...]“ (Ebd.) Damit könnte die Unterrichtsplanung nicht mehr ohne weiteres als Technologie aufgefasst werden. Außerdem würde durch diese Neujustierung auch die Eigendynamik der Unterrichtsereignisse aufgewertet werden,

weil derartige Ereignisse nicht mehr nur als bloße Störung der Unterrichtsplanung, sondern als situations- und kontextgebundene Gelegenheiten für die unterrichtliche Kommunikation anerkannt werden könnten (siehe ebd.).

Wie bei der oben angesprochenen Perspektive der grundsätzlichen empirischen Ausrichtung der Allgemeinen Didaktik auch, ließe sich vor allem durch diesen letzten Aspekt (Neujustierung der Bedeutung der Unterrichtsplanung für die unterrichtliche Kommunikation) nach Lösungsmöglichkeiten für das Problem der Normativität suchen. Mit Unterstützung vor allem der Unterrichtsforschung ließen sich nämlich die *tatsächlichen Ordnungen der unterrichtlichen Kommunikation* erschließen (siehe Proske 2006, 147). Dadurch würde die Allgemeine Didaktik, die bisher vor allem Vorgaben dafür macht, wie diese Ordnungen aussehen *sollen*, erweitert um die Beschreibung, wie kommunikative „Selektivitäten sich entfalten, die die prinzipielle Fülle von Anschlussmöglichkeiten verknappten und damit Kontingenz einschränken“ (Nassehi 2003, 57; siehe dazu auch Proske 2006, 147), sodass der Blick auf die *reale* Ordnung als „Einschränkung von Kontingenz, also [...] Verknappung von Verweisungsmöglichkeiten, deren Beliebigkeit Strukturbildung unmöglich machen würde“ (Nassehi 2003, 57), geöffnet werden könnte. Vielleicht findet sich in einem solchen Abgleich von geforderten (notwendigen) Ordnungsaufgaben der unterrichtlichen Kommunikation, durch die die Wahrscheinlichkeit bestimmter kommunikativer Anschlüsse erhöht werden soll, und beschriebenen empirischen Ordnungen auch wieder ein Weg aus der Krise, in der sich die Allgemeine Didaktik momentan befindet.





# Abbildungen und Tabellen

## Abbildungen

Abb. 1:	Wilbers Quadrantenmodell zur formalen Analyse des Anspruchs didaktischer Theorien (Zierer 2008, 575) .....	24
Abb. 2:	Aufgaben einer Theorie der Didaktik und formale Anforderungen an die Theoriebildung .....	32
Abb. 3:	Einheit der drei Selektionen einer elementaren Kommunikation.....	39
Abb. 4:	Struktur der Anschlusskommunikation.....	41
Abb. 5:	Differenz-Verstehen in der elementaren Kommunikation .....	47
Abb. 6:	Die drei Ordnungsbildungen der unterrichtlichen Kommunikation.....	52
Abb. 7:	Vorordnungen der unterrichtlichen Kommunikation .....	55
Abb. 8:	Metatheoretisches Raster zur Analyse vorliegender allgemeindidaktischer Objekttheorien.....	61
Abb. 9:	Verhältnisbestimmung von Methoden und Artikulation.....	83
Abb. 10:	(Vorläufiges) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (Klafki <sup>5</sup> 1996, 272) .....	127
Abb. 11:	Regelkreis (von Cube <sup>4</sup> 1982, 15) .....	145
Abb. 12:	Regelkreis der Erziehung (Ausbildung) (von Cube <sup>4</sup> 1982, 204).....	148
Abb. 13:	Distanzmodell der Entwicklungsaufgabe (Oerter 1978, 75) .....	178
Abb. 14:	Strukturmodell der Entwicklungsaufgabe (Oerter/Montada <sup>4</sup> 1998, 121).....	179
Abb. 15:	Schematische Darstellung des Kanon-Modells (Hericks/Spörlein 2001, 38).....	184
Abb. 16:	Schematische Darstellung des Synthese-Modells (Hericks/Spörlein 2001, 35).....	184
Abb. 17:	Traditionelle Aufgabenbestimmung der Allgemeinen Didaktik (Meyer 2008, 130).....	188
Abb. 18:	Aufgabenbestimmung der Allgemeinen Didaktik aus der Perspektive der Bildungsgangdidaktik (Meyer 2008, 130).....	189
Abb. 19:	Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangdidaktik (Meyer 2008, 129).....	190
Abb. 20:	Balance der Aufgaben unterrichtlicher Interaktion zwischen potentiell handlungsfähigen Subjekten (Schulz <sup>3</sup> 1981, 14).....	218
Abb. 21:	Heuristische Matrix zur Bestimmung von Richtzielen emanzipatorisch relevanten, professionellen didaktischen Handelns (Schulz <sup>3</sup> 1981, 39).....	222
Abb. 22:	Handlungsmomente didaktischen Planens in ihrem Implikationszusammenhang (Schulz <sup>3</sup> 1981, 82).....	224

Abb. 23: Unterscheidung psychischer Dimensionen zur analytischen Differenzierung der Intention, Kompetenz in Verbindung mit Autonomie und Solidarität zu fördern (Schulz <sup>3</sup> 1981, 102).....	226
---	-----

## Tabellen

Tab. 1: 101 allgemeindidaktische Objekttheorien in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 in alphabetischer Reihenfolge mit beispielhaften Textverweisen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit).....	18
Tab. 2: Metatheoretische Analysekategorien mit ihren jeweiligen Unterkategorien und Leitfragen .....	66
Tab. 3: Die unterschiedlichen Varianten von Sozialformen (alle Zitate Schulz <sup>3</sup> 1981, 117f.).....	229

## Literatur

- Adl-Amini, Bijan (1986): Ebenen didaktischer Theoriebildung. In: Dieter Lenzen, Hans-Dieter Haller und Hilbert Meyer. Unter Mitarb. v. Thomas Hanisch (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 3. Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 27–48.
- Aebli, Hans (2006): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. 13. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Albert, Hans (1991): Traktat über kritische Vernunft. 5., verb. u. erw. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Anhalt, Elmar (2007): Erziehungswissenschaft als Reflexion auf die Komplexität der Erziehung. In: Volker Kraft (Hg.): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, S. 101–123.
- Anhalt, Elmar (2012): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anter, Andreas (2004): Die Macht der Ordnung. Aspekte einer Grundkategorie des Politischen. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Aregger, Kurt; Buholzer, Alois (2002): Didaktische Prinzipien. Studienbuch für die Unterrichtsgestaltung. Aarau: Sauerländer.
- Arnold, Karl-Heinz (2006): Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung. In: Karl-Heinz Arnold, Uwe Sandfuchs und Jürgen Wiechmann (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 17–26.
- Arnold, Karl-Heinz (2007): Generalisierungsstrukturen der kategorialen Bildung aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung. In: Barbara Koch-Priewe, Frauke Stübiger und Karl-Heinz Arnold (Hg.): Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki. Weinheim, Basel: Beltz, S. 28–42.
- Arnold, Karl-Heinz (2012): Didactics, Didactic Models and Learning. In: Norbert M. Seel (Hg.): Encyclopedia of the sciences of learning. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer (Springer reference), S. 986–990.
- Arnold, Karl-Heinz (2017): Das Problem der Methodik in der Allgemeinen Didaktik. In: Anne Köker und Jan Christoph Störländer (Hg.): Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 33–51.
- Arnold, Karl-Heinz; Blömeke, Sigrid; Messner, Rudolf; Schlömerkemper, Jörg (Hg.) (2009): Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arnold, Karl-Heinz; Koch-Priewe, Barbara (2008): Allgemein und fachlich bildender Unterricht: Die integrative Perspektive der kritisch-konstruktiven Didaktik. In: Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–99.
- Arnold, Karl-Heinz; Koch-Priewe, Barbara (2010): Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. In: Bildung und Erziehung 63 (4), S. 401–416.
- Arnold, Karl-Heinz; Koch-Priewe, Barbara (2011): The Merging and the Future of Classical German Traditions in General Didactics: A Comprehensive Framework for Lesson Planning. In: Brian Hudson und Meinert A. Meyer (Hg.): Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe. Opladen: Barbara Budrich, S. 252–264.
- Arnold, Karl-Heinz; Lindner-Müller, Carola (2012): The German Tradition in General Didactics. Its origins, major concepts, approaches, and perspectives. In: Stefan Hopmann, Brian Hudson, Norbert M. Seel und Klaus Zierer (Hg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Thementeil: International Perspectives on the German Didactics Tradition. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 46–64.
- Arnold, Karl-Heinz; Zierer, Klaus (2015): Die deutsche Didaktik-Tradition. Grundlagentexte zu den großen Modellen der Unterrichtsplanung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, Margret (2002): Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess. München: Ernst Vögel.



- Arnold, Rolf (2007): *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Arnold, Rolf, Gómez Tutor, Claudia (2007): *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. Augsburg: ZIEL.
- Aschersleben, Karl (1991): *Einführung in die Unterrichtsmethodik*. 5., überarb. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Ashby, Ross W. (1974): *Einführung in die Kybernetik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk (1998): Einfache Komplexität. In: Heinrich W. Ahlemeyer und Roswita Königswieser (Hg.): *Komplexität managen. Strategien, Konzepte und Fallbeispiele*. Frankfurt am Main, Wiesbaden: Frankfurter Allgemeine Zeitung für Deutschland; Gabler, S. 21–50.
- Baecker, Dirk (2000): Die Theorieform des Systems. In: *Soziale Systeme* 6 (2), S. 213–236.
- Baecker, Dirk (2000): Die Theorieform des Systems. In: *Soziale Systeme* 6 (2), S. 213–236.
- Baecker, Dirk (Hg.) (1993a): *Kalkül der Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk (Hg.) (1993b): *Probleme der Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ballauff, Theodor (1970): *Skeptische Didaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Baraldi, Claudio; Corsi, Giancarlo; Esposito, Elena (1997): *GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bätz, Roland (2003): *Metatheoretische Überlegungen zur Didaktik. Ein Vorschlag zur Konsolidierung und Fundierung didaktischer Rede*. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.
- Bauer, Reinhard (2015): *Didaktische Entwurfsmuster. Der Muster-Ansatz von Christopher Alexander und Implikationen für die Unterrichtsgestaltung*. Münster, New York: Waxmann.
- Baumgartner, Peter (2014): *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. 2., aktual. u. korr. Aufl. Münster: Waxmann.
- Becker, Georg E. (2007): *Unterricht auswerten und beurteilen. Handlungsorientierte Didaktik. Teil III*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Becker, Georg E. (2008): *Unterricht durchführen. Handlungsorientierte Didaktik. Teil II*. 9., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Becker, Georg E. (2012): *Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik Teil I*. 10., neu ausgest. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Becker, Georg E.; Bilek, Renate; Clemens-Lodde, Beate et al. (1976): *Unterrichtssituationen I. Gespräch und Diskussion*. München, Berlin, Wien: Urban und Schwarzenberg.
- Becker-Mrotzek, Michael (Hg.) (2009): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Beckmann, Hans-Karl (1975): Aspekte der Geisteswissenschaftlichen Didaktik. Voraussetzungen, Positionen, Bleibendes. In: Horst Ruprecht, Hans-Karl Beckmann, Felix von Cube und Wolfgang Schulz (Hg.): *Modelle grundlegender didaktischer Theorien*. 2., überarb. Aufl. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Hermann Schroedel, S. 73–126.
- Beckmann, Hans-Karl; Biller, Karlheinz (Hg.) (1978): *Unterrichtsvorbereitung. Probleme und Materialien*. Braunschweig: Westermann.
- Berg, Hans-Christoph; Gerwig, Mario; Wildhirt, Susanne (2013): *Lehrkundsdidaktik 2013*. In: Thorsten Bohl, Ulrike Hanke, Barbara Koch-Priewe und Klaus Zierer (Hg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11–31.
- Berg, Hans-Christoph; Schulze, Theodor (1999): *Lehrkunst. Ein Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik*. In: Heinz Günter Holtappels und Marianne Horstkemper (Hg.): *Neue Wege in der Didaktik? Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* (5. Beiheft). Weinheim: Juventa, S. 102–122.
- Berghaus, Margot (2004): *Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau (UTB).
- Berndsen, Thomas (1994): *Von Handlung zu Kommunikation. Zur paradigmatischen Bedeutung von Kommunikation in neueren soziologischen Theorien. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: R. G. Fischer.
- Beyer, Klaus (2008): *Pragmatische Didaktik. 9 Studien zur Förderung der Kompetenz zum vernünftigen Handeln*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bittner, Stefan (2006): *Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Blankertz, Herwig (1973): *Theorien und Modelle der Didaktik*. 7. Aufl. München: Juventa.

- Blankertz, Herwig (1986): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW. Teil 1 und 2. Soest: Soester Verlagskontor.
- Blömeke, Sigrid; Herzig, Bardo; Tulodziecki, Gerhard (2007): Zum Stellenwert empirischer Forschung für die Allgemeine Didaktik. In: *Unterrichtswissenschaft* 35 (4), S. 355–381.
- Blömeke, Sigrid; Müller, Christiane (2008): Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung im Unterrichtsgeschehen. In: Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps (Hg.): *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–258.
- Blömeke, Sigrid; Müller, Christiane (2008): Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung im Unterrichtsgeschehen. In: Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps (Hg.): *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–258.
- Boettcher, Wolfgang (1976): Zur Chance „symmetrischer Kommunikation“. In: Walter Popp (Hg.): *Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*. Weinheim, Basel: Julius Beltz, S. 261–272.
- Bohl, Thorsten; Hanke, Ulrike; Koch-Priewe, Barbara; Zierer, Klaus (Hg.) (2013): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bohl, Thorsten; Kleinknecht, Marc (2009): Weiterentwicklung der Allgemeinen Didaktik – Theoretische und empirische Impulse aus einer Aufgabenkulturanalyse. In: Karl-Heinz Arnold, Sigrid Blömeke, Rudolf Messner und Jörg Schlömerkemper (Hg.): *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 145–157.
- Bollnow, Otto Friedrich (1977): Fragen – Voraussetzung des Gesprächs. In: Erwin Ringel und Gerhard Brandl (Hg.): *Situationsbewältigung durch Fragen. Das dialogische Prinzip im Lernprozeß*. Wien, Freiburg, Basel: Herder, S. 127–141.
- Bonne, Lothar (1978): *Lernpsychologie und Didaktik. Zur Integration der kognitiven Lerntheorie in die Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bönsch, Manfred (1966): *Grundphänomene im Unterricht. Ein Studienbuch*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Bönsch, Manfred (1969): *Verlaufsgestalten und Aktionsstrukturen des Unterrichts*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- Bönsch, Manfred (1975): *Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik*. München: Verlag Dokumentation Sauer AG (UTB).
- Bönsch, Manfred (2006): *Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Born, Wolfgang (Hg.) (1978): *Didaktische Trends. Dialoge mit Allgemeindidaktikern und Fachdidaktikern*. Weinheim, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Bosch, Doris; Buschmann, Wilhelmine; Fischer, Reinhard (1981): *Beziehungstheoretische Didaktik. Dimensionen der sozialen Beziehung im Unterricht*. Frankfurt am Main, Bern: Peter Lang.
- Breyvogel, Wilfried (1972): Die Didaktik der „Berliner Schule“ – kritisiert. Eine Kritik ihrer Funktion für Erziehung und Unterricht. In: *betrifft: Erziehung* 5 (6), S. 19–32.
- Chu, Chi-Hua (2007): Die politisch orientierte Bildungstheorie von Wolfgang Klafki. In: *Pädagogische Rundschau* 61 (4), S. 363–379.
- Cohn, Ruth C. (2009): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 16., durchges. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Combe, Arno (1973): *Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewusstseins*. 3. Aufl. München: List.
- Combe, Arno (2004): Brauchen wir eine Bildungsgangforschung? Grundbegriffliche Klärungen. In: Matthias Trautmann (Hg.): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 48–63.
- Cramer, Colin (2016): *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Crary, Jonathan (1996): *Techniken des Betrachters. Sehen und Moderne im 19. Jahrhundert*. Dresden, Basel: Verlag der Kunst.
- Cube, Felix von (1968): *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens*. 2., neubearb. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett.

- Cube, Felix von (1970): *Technik des Lebendigen. Sinn und Zukunft der Kybernetik*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Cube, Felix von (1972): *Was ist Kybernetik?* 2. Aufl. München: dtv.
- Cube, Felix von (1974): *Der kybernetische Ansatz in der Didaktik*. In: Hermann Röhrs (Hg.): *Didaktik*. 2., unveränd. Aufl. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 30–53.
- Cube, Felix von (1975): *Der informationstheoretische Ansatz in der Didaktik*. In: Horst Ruprecht, Hans-Karl Beckmann, Felix von Cube und Wolfgang Schulz (Hg.): *Modelle grundlegender didaktischer Theorien*. 2., überarb. Aufl. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Hermann Schroedel, S. 127–169.
- Cube, Felix von (1977): *Erziehungswissenschaft. Möglichkeiten, Grenzen, Politischer Mißbrauch. Eine systematische Einführung*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Cube, Felix von (1980): *Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik*. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 32 (3), S. 120–124.
- Cube, Felix von (1982): *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens*. 4., neubearb. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cube, Felix von (2006): *Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik*. In: Herbert Gudjons und Rainer Winkel (Hg.): *Didaktische Theorien*. 12. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 57–74.
- Dahrendorf, Ralf (1977): *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. 15. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dauenhauer, Erich (1969): *Kategoriale Didaktik*. Rinteln, München: Merkur Lehrmittel-Verlag.
- de Saussure, Ferdinand (2001): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. 3. Aufl. Berlin, New York: de Gruyter.
- Derbolav, Josef (1971): *Systematische Perspektiven der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Diederich, Jürgen (1988): *Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik*. Weinheim, München: Juventa.
- Ditton, Hartmut (2002): *Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven*. In: *Unterrichtswissenschaft* 30 (3), S. 197–212.
- Dörpinghaus, Andreas (2003): *Zu einer Didaktik der Verzögerung*. In: Anne Schlüter (Hg.): *Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel*. Bielefeld: Janus Presse, S. 24–33.
- Doyle, Walter (1986): *Classroom Organization and Management*. In: Merrill C. Wittrock (Hg.): *Handbook of Research on Teaching*. 3. Aufl. New York: Macmillan, S. 392–431.
- Drechsler, Julius (1967): *Bildungstheorie und Prinzipienlehre der Didaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Dreher, Eva; Dreher, Michael (1985): *Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters*. In: Rolf Oerter (Hg.): *Lebensbewältigung im Jugendalter*. Weinheim, Deerfield Beach, FL: Edition Psychologie; VCH Verlagsgesellschaft, S. 30–61.
- Duncker, Ludwig (1999): *Perspektivität und Erfahrung. Kontrapunkte moderner Didaktik*. In: *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. 5. Beiheft, S. 44–57.
- Eigler, Gunther; Straka, Gerald A. (1978): *Mastery learning. Lernerfolg für jeden?* München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Erikson, Erik H. (1973): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erwägen, Wissen, Ethik (EWE). *Forum für Erziehungskultur* (2012), 23 (3).
- Espósito, Elena (2008): *Die normale Unwahrscheinlichkeit der Medien: der Fall des Geldes*. In: Stefan Münker und Alexander Roesler (Hg.): *Was ist ein Medium?* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 112–130.
- Esterhues, Josef; Rutt, Theodor (1970): *Didaktik. Wesen, Aufgaben, Grundzüge, Formen vor allem des Unterrichts*. 11., durchges. und erw. Aufl. Neubear. v. Theodor Rutt. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Euler, Dieter; Hahn, Angela (2007): *Wirtschaftsdidaktik*. 2., aktual. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt (UTB).
- Feldhoff, Jürgen (1974): *Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule*. In: Klaus Hurrelmann (Hg.): *Soziologie der Erziehung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 245–261.
- Fend, Helmut (2005): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Nachdruck der 3., durchges. Aufl. 2003*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).
- Feuser, Georg (2011): *Entwicklungslogische Didaktik*. In: Astrid Kaiser, Ditmar Schmetz, Peter Wachtel und Birgitt Werner (Hg.): *Didaktik und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 86–100.
- Fischer, Bernd; Gruschka, Andreas; Meyer, Meinert A.; Naul, Roland; Schenk, Barbara (1986): *Schüler auf dem Weg zu Studium und Beruf. Erträge der Bildungsgangforschung des nordrhein-westfälischen Kollegs schulversuchs*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (4), S. 557–577.



- Fischer, Wolfgang; Ruhloff, Jörg (1993): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin: Academia.
- Flehsig, Karl-Heinz (1991): Interkulturelle Didaktik. In: Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth, S. 1073–1081.
- Flehsig, Karl-Heinz; Haller, Hans-Dieter (1975): Einführung in didaktisches Handeln. Ein Lehrbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. Stuttgart: Ernst Klett.
- Flehtner, Hans-Joachim (1984): Grundbegriffe der Kybernetik. Eine Einführung. 5. Aufl. München: dtv.
- Foerster, Heinz von (1993): Prinzipien der Selbstorganisation im sozialen und betriebswirtschaftlichen Bereich. In: Ders.: Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Herausgegeben von Siegfried J. Schmidt. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 233–281.
- Foerster, Heinz von (2001): Kybernetik der Kybernetik. In: Ders. (Hg.): Short Cuts 5. Frankfurt am Main: Zweitausendeins, S. 67–74.
- Frank, Helmar G. (1965a): Was ist Kybernetik? In: Helmar G. Frank (Hg.): Kybernetik – Brücke zwischen den Wissenschaften. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Umschau, S. 11–22.
- Frank, Helmar G. (1969): Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik für Analytiker, Planer und Techniker des didaktischen Informationsumsatzes in der Industriegesellschaft. 2., völl. neubear. u. wesentl. erw. Aufl. Baden-Baden: Agis Verlag.
- Frank, Helmar G. (Hg.) (1965b): Kybernetik – Brücke zwischen den Wissenschaften. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Umschau.
- Frege, Gottlob (2002): Funktion – Begriff – Bedeutung. Herausgegeben von Mark Textor. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Friedrich, Gerhard (2005): Allgemeine Didaktik und Neurodidaktik. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Theorien und Konzepten des Lernens, besonders neurobiologischer, für die allgemeindidaktische Theoriebildung. Frankfurt am Main, New York: Lang.
- Fuchs, Max (1984): Didaktische Prinzipien: Geschichte und Logik. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Fuchs, Peter (2015): Das Sinnsystem. Prospekt einer sehr allgemeinen Theorie. Weilerswist: Velbrück.
- Gasser, Peter (2008): Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik. 3. Aufl. Oberentfelden: Sauerländer (Cornelsen).
- Gaus, Detlef; Drieschner, Elmar (2014): Grundlegung einer Theorie- und Forschungsperspektive auf strukturelle Kopplungen des Bildungssystems. In: Elmar Drieschner und Detlef Gaus (Hg.): Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 17–55.
- Geißler, Erich E. (1981): Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts. Stuttgart: Ernst Klett.
- Geißler, Erich E. (1982): Analyse des Unterrichts. 5. Aufl. Bochum: Ferdinand Kamp.
- Geißler, Georg (1961): Das Problem der Unterrichtsmethode. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Gerhardt, Volker (1992): Die Perspektive des Menschen. Zur Einleitung. In: Volker Gerhardt und Norbert Heurich (Hg.): Perspektiven des Perspektivismus. Gedenkschrift zum Tode Friedrich Kaulbachs. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. V–XV.
- Giesecke, Hermann (1997): Was ist ein „Schlüsselproblem“? Anmerkungen zu Wolfgang Klafkis „neuem Allgemeinbildungskonzept“. In: Neue Sammlung 37 (4), S. 563–583.
- Giest, Hartmut (2013): Tätigkeitstheoretische bzw. kulturhistorisch orientierte Didaktik. In: Thorsten Bohl, Ulrike Hanke, Barbara Koch-Priewe und Klaus Zierer (Hg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 32–42.
- Glanville, Ranulph (1988): Objekte. Berlin: Merve.
- Glöckel, Hans (2003): Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. 4., durchges. u. erg. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Glogauer, Werner (1967): Das Strukturmodell der Didaktik. Systematik und Methodologie. München: Franz Ehrenwirth.
- Goffman, Erving (1999): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. 14. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grell, Jochen (2001): Techniken des Lehrerverhaltens. 15. Aufl. Weinheim, Basel: Julius Beltz.
- Gruschka, Andreas (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (1992): Kennt die Bildungstheorie die Bildungsprozesse junger Erwachsener? In: Neue Sammlung 32 (3), S. 355–370.

- Gruschka, Andreas (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (2005): Das Kreuz mit der Vermittlung. In: Peter Stadtfeld und Bernhard Dieckmann (Hg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, S. 13–37.
- Grzesik, Jürgen (1979): Unterrichtsplanung. Eine Einführung in ihre Theorie und Praxis. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Grzesik, Jürgen (2002): Effektiv lernen durch guten Unterricht. Optimierung des Lernens im Unterricht durch systemgerechte Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Gudjons, Herbert (2003): Gruppenunterricht. Eine Einführung in Grundfragen. In: Herbert Gudjons (Hg.): Handbuch Gruppenunterricht. 2. Aufl. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz, S. 10–40.
- Gudjons, Herbert (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung. Projektarbeit. 7., aktual. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Günther, Gotthard (1968): Kritische Bemerkungen zur gegenwärtigen Wissenschaftstheorie. Aus Anlaß von Jürgen Habermas: „Zur Logik der Sozialwissenschaften“. In: Soziale Welt 19, S. 328–341.
- Habermas, Jürgen (1995): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hackl, Bernd (2000): Systemisch denken – pädagogisch handeln? Reichweite, Paradoxien und Selbstverständnisse eines populären Idioms. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag.
- Hahn, Stefan (2004): Zum Gegenstand der Bildungsgangforschung – empirische Fragestellungen für eine Theorie subjektiver Entwicklungsaufgaben. In: Matthias Trautmann (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167–186.
- Halász, Hajnalka (2014): Medien zwischen Latenz und Symbol. Der Begriff des Mediums bei Niklas Luhmann. In: Zoltán Kulcsár-Szabó und Csongor Lórinz (Hg.): Signaturen des Geschehens. Ereignisse zwischen Öffentlichkeit und Latenz. Bielefeld: transcript (Lette), S. 215–256.
- Hausmann, Gottfried (1959): Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Havighurst, Robert J. (1974): Developmental tasks and education. 3d, newly rev. ed. New York: McKay.
- Heimann, Paul (1972): Didaktik 1965. In: Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz (Hg.): Unterricht. Analyse und Planung. 6., bearb. Aufl. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Hermann Schroedel, S. 7–12.
- Heimann, Paul (1976a): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Kersten Reich und Helga Thomas (Hg.): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Ernst Klett, S. 142–167.
- Heimann, Paul (1976b): Didaktische Grundbegriffe, Teil 1: Vortrag vom 7.12.1961. In: Kersten Reich und Helga Thomas (Hg.): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Ernst Klett, S. 103–121.
- Heimann, Paul, Otto, Gunter, Schulz, Wolfgang (Hg.) (1972): Unterricht. Analyse und Planung. 6., bearb. Aufl. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Hermann Schroedel.
- Heinemann, Gottfried (1986): ... Was Zeit ist? In: Gottfried Heinemann (Hg.): Zeitbegriffe. Ergebnisse des interdisziplinären Symposiums „Zeitbegriff der Naturwissenschaften, Zeiterfahrung und Zeitbewußtsein“ (Kassel 1983). Freiburg, München: Karl Alber, S. 27–50.
- Heinzel, Friederike; Prengel, Annedore (2007): Zur Konzeption von Heterogenität in Wolfgang Klafkis Schlüsselproblemen. In: Barbara Koch-Priewe, Frauke Stübiger und Karl-Heinz Arnold (Hg.): Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki. Weinheim, Basel: Beltz.
- Helm, Christoph (2013): Eine Didaktik empirischer Potentiale. In: Thorsten Bohl, Ulrike Hanke, Barbara Koch-Priewe und Klaus Zierer (Hg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 43–58.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm (2008): Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule 14 (3), S. 17–47.
- Hennig, Boris (2000): Luhmann und die formale Mathematik. In: Peter-Ulrich Merz-Benz und Gerhard Wagner (Hg.): Die Logik der Systeme. Zur Kritik der Systemtheoretischen Soziologie Niklas Luhmanns. Konstanz: Universitätsverlag, S. 157–198.
- Hericks, Uwe (1998): Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktischen Konsequenzen – Darlegungen zum Stand der Forschung. In: Meinert A. Meyer und Andrea Reinartz (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen: Leske + Budrich, S. 173–188.
- Hericks, Uwe (2004): Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Matthias Trautmann (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117–135.

- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe (2008): Bildungsgangforschung und die Professionalisierung des Lehrberufs – Perspektiven für die Allgemeine Didaktik. In: Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–75.
- Hericks, Uwe; Keuffer, Josef; Kräft, Hans Christof; Kunze, Ingrid (2001): Einleitung. In: Uwe Hericks, Josef Keuffer, Hans Christof Kräft und Ingrid Kunze (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 9–16.
- Hericks, Uwe; Kunze, Ingrid (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (3), S. 401–416.
- Hericks, Uwe; Kunze, Ingrid (2004): Forschung zu Didaktik und Curriculum. In: Werner Helsper und Jeanette Böhm (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 721–752.
- Hericks, Uwe; Schenk, Barbara (2001): Unterricht gestalten, ohne zum Macher zu werden – Bildungsgangdidaktische Perspektiven für professionelles didaktisches Handeln. In: Uwe Hericks, Josef Keuffer, Hans Christof Kräft und Ingrid Kunze (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 249–261.
- Hericks, Uwe; Spörlein, Eva (2001): Entwicklungsaufgaben in Fachunterricht und Lehrerbildung – Eine Auseinandersetzung mit einem Zentralbegriff der Bildungsgangdidaktik. In: Uwe Hericks, Josef Keuffer, Hans Christof Kräft und Ingrid Kunze (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 33–50.
- Herrmann, Ulrich (Hg.) (2009): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 2., erw. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Herzig, Bardo; Schwerdt, Ulrich (Hg.) (2002): Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem. Münster, Hamburg, London: LIT.
- Herzog, Walter (2006): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Herzog, Walter (2008): Die Möglichkeit der Erziehung. Mit Luhmann gegen Luhmann argumentiert. In: Julia Kurig und Alfred K. Tremel (Hg.): Neue Pädagogik und alte Gehirne? Erziehung und Bildung in evolutions-theoretischer Sicht. Berlin: LIT, S. 100–115.
- Hiller, Gotthilf Gerhard (1973): Konstruktive Didaktik. Beiträge zur Definition von Unterrichtszielen durch Lehrformen und Unterrichtsmodelle. Umriss einer empirischen Unterrichtsforschung. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Himmerich, Wilhelm (und Mitarbeiter) (1976a): Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse – ein didaktisches Modell. Band 1. Anwendung auf Unterrichtsplanungen und Unterrichtsverläufe. Stuttgart: Ernst Klett.
- Himmerich, Wilhelm (und Mitarbeiter) (1976b): Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse – ein didaktisches Modell. Band 2. Unterrichtsanalyse. Möglichkeiten der Darstellung und Interpretation von Unterrichtsverläufen. Stuttgart: Ernst Klett.
- Himmerich, Wilhelm; Ricker, Günter; Hain, Ulrich (1978): Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse – ein didaktisches Modell. Band 3. Reflexion und Diskurs als Schülerleistung. Verfahren und Ergebnisse eines inhaltsanalytischen Unterrichtsvergleichs in einem integrierten und in einem additiven System. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hinz, Erhard (1982): Denken und Systemtheorie. Ein Beitrag zu einer Didaktik der Denkerziehung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hinz, Renate (2010): Emanzipation, Mündigkeit und Selbstbestimmung: Leistungsbeurteilung und Bildung als „neue“ Gegenstandsbereiche der Allgemeinen Didaktik? In: Silvia-Iris Beutel (Hg.): Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 111–123.
- Hof, Christiane (1991): Systemtheorie als Provokation für die Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 45 (1), S. 23–39.
- Hofer, Roger (2013): Die Dialogische Didaktik. In: Thorsten Bohl, Ulrike Hanke, Barbara Koch-Priewe und Klaus Zierer (Hg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 59–71.
- Hohm, Hans-Jürgen (2000): Soziale Systeme, Kommunikation, Mensch. Eine Einführung in soziologische Systemtheorie. Weinheim, München: Juventa.



- Hollstein, Oliver; Meseth, Wolfgang; Müller-Mahnkopp, Christine; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (2002): Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie. Frankfurt am Main: Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Holzbrecher, Alfred (1999): Subjektorientierte Didaktik. Lernen als Suchprozess und Arbeit an Widerständen. In: Heinz Günter Holtappels und Marianne Horstkemper (Hg.): *Neue Wege in der Didaktik? Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* (5. Beiheft). Weinheim: Juventa, S. 141–168.
- Hopmann, Stefan (1999): Wolfgang Klafki und die Tradition der Inhaltsorientierung in der deutschen Didaktik. In: Ivor F. Goodson, Stefan Hopmann und Kurt Riquarts (Hg.): *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 75–92.
- Hopmann, Stefan (2007): *Restrained Teaching. The common core of Didaktik*. In: *European Educational Research Journal* 6 (2), S. 109–124.
- Hopmann, Stefan; Künzli, Rudolf (1992): Didaktik-Renaissance. In: *Bildung und Erziehung* 45 (2), S. 117–135.
- Hopmann, Stefan; Riquarts, Kurt (1995): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In: Stefan Hopmann und Kurt Riquarts (Hg.): *Zeitschrift für Pädagogik*. 33. Beiheft. Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 9–34.
- Huber, Franz (1950): *Allgemeine Unterrichtslehre*. 2., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Huber, Franz (1972): *Allgemeine Unterrichtslehre*. 11., durchges. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Huisken, Freerk (1972): *Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie*. München: List.
- Jahraus, Oliver (2001): Nachwort: Zur Systemtheorie Niklas Luhmanns. In: Luhmann, Niklas: *Aufsätze und Reden*. Herausgegeben von Oliver Jahraus. Ditzingen: Reclam, S. 299–333.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2002): *Didaktische Modelle*. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Janzarik, Werner (1965): Psychologie und Psychopathologie der Zukunftsbezogenheit. In: *Archiv für die gesamte Psychologie* (117), S. 33–53.
- Jung, Eberhard (2010): *Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. München: Oldenbourg.
- Kade, Jochen (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Dieter Lenzen (Hg.): *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 199–232.
- Kade, Jochen (2007): (Selbst-)Aufklärung der Erziehungswissenschaft: Von „Erziehung“ zur „pädagogischen Kommunikation“. In: Volker Kraft (Hg.): *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, S. 83–100.
- Kaiser, Astrid; Koch-Priewe, Barbara; Stübiger, Frauke (2007): Die kritisch-konstruktive Didaktik und aktuelle Kontroversen um die Allgemeine Didaktik. In: Barbara Koch-Priewe, Frauke Stübiger und Karl-Heinz Arnold (Hg.): *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 7–26.
- Kansanen, Pertti (1995): *The Deutsche Didaktik*. In: *Journal of Curriculum Studies* 27 (4), S. 347–352.
- Kansanen, Pertti (1999): *The Deutsche Didaktik and the American Research on Teaching*. In: Brian Hudson, Friedrich Buchberger, Pertti Kansanen und Helmut Seel (Hg.): *TNTEE Publications. Volume 2, Nr 1, October 1999. Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession?* Umeå, Sweden: Thematic Network of Teacher Education in Euro (TNTEE) Publications, S. 21–35.
- Keuffer, Josef (2001): Bildungsgänge in der Lehrerbildung – Standardisierung oder Differenzierung? In: Uwe Hericks, Josef Keuffer, Hans Christof Kraft und Ingrid Kunze (Hg.): *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 184–198.
- Kieserling, André (1999): *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kiper, Hanna; Mischke, Wolfgang (2004): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1961): *Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamental und Exemplarischen*. In: Alfred Blumenthal, Johannes Guthmann, Walter Horney, Franz Seilnacht und Karl Stöcker (Hg.): *Handbuch für Lehrer. Band II. Die Praxis der Unterrichtsgestaltung*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Klafki, Wolfgang (1963): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. 2. Aufl. Weinheim: Julius Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1963): *Das Problem der Didaktik*. In: *Präsidium des Pädagogischen Hochschultages* (Hg.): *Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober in Trier*. Weinheim, Schwann: Julius Beltz, S. 19–62.

- Klafki, Wolfgang (1968): Didaktik. In: Ilse Dahmer und Wolfgang Klafki (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim, Basel: Beltz, S. 137–173.
- Klafki, Wolfgang (1974): Didaktik und Methodik. In: Hermann Röhrs (Hg.): Didaktik. 2., unveränd. Aufl. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 1–16.
- Klafki, Wolfgang (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 10., durch ein kritisches Vorwort erg. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1977a): Probleme einer Neukonzeption der didaktischen Analyse. Düsseldorf (Schriftenreihe, Heft 34).
- Klafki, Wolfgang (1977b): Zur Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Didaktik. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 69 (12), S. 703–715.
- Klafki, Wolfgang (1978): Von der bildungstheoretischen Didaktik zu einem kritisch-konstruktiven Bildungsbegriff. In: Wolfgang Born (Hg.): Didaktische Trends. Dialoge mit Allgemeindidaktikern und Fachdidaktikern. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, S. 49–83.
- Klafki, Wolfgang (1994): Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. In: Norbert Siebert und Helmut J. Serve (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. München: PimS, S. 135–161.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5., unveränd. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2005): Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung in der Schule. In: Monika Fiebert und Ingrid Kunze (Hg.): Zwischen Lehrerbildung und Lehrerbildung. Texte zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Lehrerbildung in Osnabrück. Münster: LIT.
- Klafki, Wolfgang (2006): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung der didaktischen Analyse. In: Herbert Gudjons und Rainer Winkel (Hg.): Didaktische Theorien. 12. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 13–34.
- Klaus, Georg; Liebscher, Heinz (1976): Wörterbuch der Kybernetik. 4., völlig überarb. Aufl. Berlin: Dietz.
- Kleinknecht, Marc; Bohl, Thorsten; Maier, Uwe; Metz, Kerstin (Hg.) (2013): Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klieme, Eckhard (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (6), S. 765–773.
- Klingberg, Lothar (1972): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer.
- Klotz, Guenter R. (1972): Beiträge zu einer analytischen Didaktik. Mainz: ZeF.
- Koch-Priewe, Barbara (2017): SchülerInnen nur als „Störgröße“? Vermeintliche und reale Defizite der bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktiven Didaktik und ihre aktuelle Bedeutung. In: Anne Köker und Jan Christoph Störfländer (Hg.): Kritische und konstruktive Ansätze an das Werk Wolfgang Klafkis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 138–156.
- Koller, Hans-Christoph (2005): Bildung und Biographie. Zur Bedeutung der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung für die Bildungsgangforschung. In: Barbara Schenk (Hg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47–66.
- Koller, Hans-Christoph (Hg.) (2008): Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- König, Eckard; Riedel, Harald (1970): Unterrichtsplanung als Konstruktion. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- König, Ernst; Riedel, Harald (1973): Systemtheoretische Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- König, Johannes; Buchholtz, Christiane; Dohmen, Dieter (2015): Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen. Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18 (2), S. 375–404.
- Kopp, Ferdinand (1965): Didaktik in Leitgedanken. Donauwörth: Ludwig Auer Cassaneum.
- Kordes, Hagen (1996): Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang. Beantwortung der Fragen: Was ist ein Bildungsgang? Was ist eine Entwicklungsaufgabe? Was ist Bildungsdidaktik? Was bedeutet Bildungsdidaktik in der Praxis? In welchem Verhältnis steht Bildungsdidaktik zu momentan gelehnten didaktischen Modellen und zu augenblicklich hochgewerteten Unterrichtskonzepten? Münster: LIT.
- Kornwachs, Klaus; Lucadou, Walter von (1975): Beitrag zum Begriff der Komplexität. In: Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaften 16 (2), S. 51–60.
- Kösel, Edmund (2002): Die Modellierung von Lernwelten. Band I. Die Theorie der Subjektivierung Didaktik. 4., umgearb. u. auf 4 Bände erw. Aufl. Bahlingen a.K.: SD-Verlag für Subjektive Didaktik.

- Koselleck, Reinhart (1979): *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kossen, Wilfried (2004): *Lernen in Lebenswelten - für eine Reorganisation der Bildungsgangtheorie*. In: Matthias Trautmann (Hg.): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 152–166.
- Kreiz, Robert (2011): „Kooperation“ als Grundbegriff einer analytischen Theorie des Unterrichts. In: Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke (Hg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 161–174.
- Kron, Friedrich W.; Jürgens, Eiko; Standop, Jutta (2014): *Grundwissen Didaktik*. Mit 36 Abbildungen und 17 Tabellen. 6., überarb. Aufl. München, Basel: Reinhardt (UTB).
- Kube, Klaus (1977): *Spieldidaktik*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Kuhn, Thomas S. (1976): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1993): *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen*. Deutsch. Frechen: Ritterbach.
- Kunze, Ingrid; Trautmann, Matthias; Meyer, Meinert A. (2010): Zum Stand der Bildungsgangforschung und Bildungsgangdidaktik. In: *rhino didactics. Zeitschrift für Bildungsgangforschung und Unterricht* (34), S. 2–3.
- Künzli, Rudolf (1998): Didaktik – Doktrin der Lehrerbildung und Forschungsgegenstand. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 16 (1), S. 29–38.
- Lahn, Werner (1972): Ein Modell zur Didaktik: Das System der Lehrfunktionen. In: *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* 64 (IX), S. 565–578.
- Lange, Bernhard; Drieschner, Elmar; Wacker, Albrecht (2013): Vorüberlegungen und Facetten zu einer Theorie kompetenzorientierter Didaktik. In: Thorsten Bohl, Ulrike Hanke, Barbara Koch-Priewe und Klaus Zierer (Hg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 72–82.
- Lechte, Mari-Annukka (2008): *Sinnbezüge, Interesse und Physik. Eine empirische Untersuchung zum Erleben von Physik aus Sicht von Schülerinnen und Schülern*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Lechte, Mari-Annukka; Trautmann, Matthias (2004): *Entwicklungsaufgaben in der Bildungsgangtheorie*. In: Matthias Trautmann (Hg.): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 64–88.
- Lehner, Martin (2009): *Allgemeine Didaktik*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt (UTB basics).
- Lehner, Martin (2012): *Didaktische Reduktion*. Bern: Haupt (UTB).
- Leisen, Josef (2007): Unterrichtsgespräch: Vom fragend-entwickelnden Unterricht, dem sokratischen Dialog und Schülergesprächen. In: Silke Mikelskis-Seifert und Thorid Rabe (Hg.): *Physik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 115–132.
- Lenzen, Dieter (1973): *Didaktik und Kommunikation. Zur strukturalen Begründung der Didaktik und zur didaktischen Struktur sprachlicher Interaktion*. Mit einem Vorwort von Herwig Blankertz. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer.
- Lersch, Rainer (2005): Modellierung der Didaktischen Fragestellung – Entwicklungen und Perspektiven für ein Modell der „ganzen“ Didaktik. In: Peter Stadtfeld und Bernhard Dieckmann (Hg.): *Allgemeine Didaktik im Wandel*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, S. 68–95.
- Loser, Fritz; Terhart, Ewald (1977): Vorüberlegungen zu einer Theorie des Lehrens. In: Fritz Loser und Ewald Terhart (Hg.): *Theorien des Lehrens*. Stuttgart: Ernst Klett, S. 10–48.
- Luchte, Katja (2007): Was sind didaktische Prinzipien? In: *Pädagogische Rundschau* 61 (3), S. 251–268.
- Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Lüders, Manfred (2012a): Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (1), S. 109–129.
- Lüders, Manfred (2012b): Didaktik. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 1: Aa, Karl von der – Gruppenprozesse*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 269–271.
- Lüders, Manfred (2014): Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (6), S. 810–827.
- Lüders, Manfred (2014): Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Münster: Waxmann, S. 774–797.



- Lüders, Manfred (2018): Gibt es Erkenntnisfortschritte in der Allgemeinen Didaktik? Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (2), S. 79. DOI: 10.1007/s11618-018-0816-0.
- Lüders, Manfred; Rauin, Udo (2004): Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 691–719.
- Ludwig, Joachim; Rihm, Thomas (2013): Der Subjektstandpunkt in der Didaktik. In: Thorsten Bohl, Ulrike Hanke, Barbara Koch-Prieue und Klaus Zierer (Hg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 83–96.
- Luhmann, Niklas (1971a): Das Problem der Komplexität. In: Jürgen Habermas und Niklas Luhmann (Hg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 202–316.
- Luhmann, Niklas (1971b): Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Jürgen Habermas und Niklas Luhmann (Hg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 25–100.
- Luhmann, Niklas (1971c): Systemtheoretische Argumentationen. Eine Entgegnung auf Jürgen Habermas. In: Jürgen Habermas und Niklas Luhmann (Hg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 291–405.
- Luhmann, Niklas (1975): Politische Planung. In: Ders. (Hg.): *Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung*. 2. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1976a): Einfache Sozialsysteme. In: Manfred Auwärter, Edit Kirsch und Klaus Schröter (Hg.): *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 3–34.
- Luhmann, Niklas (1976b): Komplexität. In: Joachim Ritter und Karlfried Gründer (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 4: I–K. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 939–941.
- Luhmann, Niklas (1977): Interpenetration – Zum Verhältnis personaler und sozialer Systeme. In: *Zeitschrift für Soziologie* 6 (1), S. 62–76.
- Luhmann, Niklas (1980): Komplexität. In: Erwin Grochla (Hg.): *Handwörterbuch der Organisation*. 2., völlig neu gestaltete Aufl. Stuttgart: Poeschel, S. 1064–1070.
- Luhmann, Niklas (1981): Selbstreferenz und Teleologie in gesellschaftstheoretischer Perspektive. In: *Neue Hefte für Philosophie* (20), S. 1–30.
- Luhmann, Niklas (1987): *Archimedes und wir*. Berlin: Merve.
- Luhmann, Niklas (1991): Komplexität. In: Ders. (Hg.): *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. 4. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 204–220.
- Luhmann, Niklas (1993): Haltlose Komplexität. In: Niklas Luhmann (Hg.): *Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven*. 2. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 59–76.
- Luhmann, Niklas (1993a): Die Paradoxie der Form. In: Dirk Baecker (Hg.): *Kalkül der Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 197–215.
- Luhmann, Niklas (1993b): Zeichen als Form. In: Dirk Baecker (Hg.): *Probleme der Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 45–69.
- Luhmann, Niklas (1995): *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1998): *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Band I. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2001): *Aufsätze und Reden*. Herausgegeben von Oliver Jahraus. Ditzingen: Reclam.
- Luhmann, Niklas (2002a): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002b): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Luhmann, Niklas (2002c): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Luhmann, Niklas (2002d): Wie lassen sich latente Strukturen beobachten? In: Paul Watzlawick und Peter Krieg (Hg.): *Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus*. Festschrift für Heinz von Foerster. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, S. 61–74.
- Luhmann, Niklas (2003): *Einführung in die Systemtheorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Luhmann, Niklas (2004): *Sozialisation und Erziehung*. In: Ders.: *Schriften zur Pädagogik*. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 111–122.
- Luhmann, Niklas (2005): *Einführung in die Theorie der Gesellschaft*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Luhmann, Niklas (2005a): Die Form „Person“. In: Ders. (Hg.): *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137–148.

- Luhmann, Niklas (2005b): Was ist Kommunikation. In: Ders. (Hg.): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109–120.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Ders. und Karl Eberhard Schorr (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–40.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1999): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl-Eberhard (Hg.) (1992): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luschkow, Frank; Michel, Gerhard (1996): Das Gespräch – ein Weg zum mündigen Lernen. Anleitung für Schule und Erwachsenenbildung. Rheinfelden, Berlin: Schäuble.
- Macke, Gerd (1978): Lernen als Prozeß. Überlegungen zur Konzeption einer operativen Lehr-Lern-Theorie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mager, Robert F. (1965): Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim, Basel: Julius Beltz.
- Mager, Robert F. (1973): Zielanalyse. Weinheim, Basel: Julius Beltz.
- Maier, Uwe; Bohl, Thorsten; Kleinknecht, Marc; Metz, Kerstin (2014): Allgemeine Didaktik und ein Kategoriensystem der überfachlichen Aufgabenanalyse. In: Patrick Blumschein (Hg.): Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 35–51.
- Mainzer, Klaus (1992): Perspektiven der Natur. Bemerkungen zur Natur- und Wissenschaftstheorie. In: Volker Gerhardt und Norbert Herold (Hg.): Perspektiven des Perspektivismus. Gedenkschrift zum Tode Friedrich Kaulbachs. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 75–91.
- Maresch, Günter J. (2013): Ein didaktisches Blended-Learning-Konzept. In: Thorsten Bohl, Ulrike Hanke, Barbara Koch-Priewe und Klaus Zierer (Hg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 97–109.
- Maskus, Rudi (1976): Unterricht als Prozess. Dynamisch-integratives Strukturmodell. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Maturana, Humberto; Varela, Francisco (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. München: Goldman.
- Menck, Peter (1975): Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Studien zu einer Theorie des Lehrplans und des Unterrichts. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer.
- Menck, Peter (2000): Looking into classrooms. Papers on didactics. Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- Menck, Peter (2006): Unterricht – Was ist das? Eine Einführung in die Didaktik. Norderstedt: Books on Demand.
- Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke (Hg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223–240.
- Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2), S. 223–241.
- Messner, Rudolf (1975): Didaktik. Eine Übersicht über ihre Grundprobleme. In: Rudolf Messner, Urs Isenegger, Helmut Messner und Peter Füglistner (Hg.): Kind, Schule, Unterricht. Zum aktuellen Forschungsstand der Didaktik, der Curriculumtheorie und der Theorie der Schule. Mit einer Einleitung von Hans Aepli. Stuttgart: Ernst Klett, S. 33–84.
- Meyer, Hilbert (1980): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Meyer, Hilbert; Meyer, Meinert A. (2017): Zur internationalen Rezeption der Veröffentlichungen Wolfgang Klafkis. In: Anne Köker und Jan Christoph Störländer (Hg.): Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 180–209.
- Meyer, Meinert A. (1999): Bildungsgangdidaktik. Auf der Suche nach dem Kern der Allgemeinen Didaktik. In: Heinz Günter Holtappels und Marianne Horstkemper (Hg.): Neue Wege in der Didaktik? Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis (5. Beiheft). Weinheim: Juventa, S. 123–140.
- Meyer, Meinert A. (2004): Was ist Bildungsgangdidaktik? In: Matthias Trautmann (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–113.
- Meyer, Meinert A. (2005): Bildungsgangdidaktik. In: Peter Stadtfeld und Bernhard Dieckmann (Hg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, S. 128–152.
- Meyer, Meinert A. (2007): Didactics, Sense Making, and Educational Experience. In: European Educational Research Journal 6 (2), S. 161–173.

- Meyer, Meinert A. (2008): Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung. In: Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps (Hg.): *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117–137.
- Meyer, Meinert A. (2010): Guter Unterricht aus der Perspektive der Bildungsgangdidaktik. In: Eiko Jürgens und Jutta Standop (Hg.): *Was ist „guter“ Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 113–142.
- Meyer, Meinert A. (2012): Keyword: Didactics in Europe. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15 (3), S. 449–482.
- Meyer, Meinert A. (2016): Bildungsgangdidaktik. Weil Schüler Sinn konstruieren und an Entwicklungsaufgaben arbeiten! In: Raphaela Porsch (Hg.): *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Münster: Waxmann (UTB), S. 229–268.
- Meyer, Meinert A.; Meyer, Hilbert (2007): *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim, Basel: Beltz.
- Meyer, Meinert A.; Prenzel, Manfred; Hellekamps, Stephanie (Hg.) (2008): *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, Meinert A.; Reinartz, Andrea (1998a): Abschließende Bemerkung: „Es nimmt kein Ende mit dem vielen Bücherschreiben.“ In: Meinert A. Meyer und Andrea Reinartz (Hg.): *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Opladen: Leske + Budrich, S. 303–310.
- Meyer, Meinert A.; Reinartz, Andrea (1998b): Einleitung. In: Meinert A. Meyer und Andrea Reinartz (Hg.): *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Opladen: Leske + Budrich, S. 9–13.
- Meyer-Blanck, Michael (2002): *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik* 2., überarb. u. erw. Aufl. Rheinbach: CMZ.
- Miller, Reinhold (2011): *Beziehungsdidaktik*. 5., neu ausgest. u. aktual. Aufl. Weinheim: Julius Beltz.
- Möller, Christine (1974): *Strategien der Lernplanung*. In: Christine Möller (Hg.): *Praxis der Lernplanung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Möller, Christine (1976): *Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung*. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Möller, Christine (2006): Die curriculare Didaktik. Oder: Der lernzielorientierte Ansatz. In: Herbert Gudjons und Rainer Winkel (Hg.): *Didaktische Theorien*. 12. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 75–92.
- Möller, Hugo (1971): *Was ist Didaktik?* 9. Aufl. Bochum: F. Kamp.
- Moser, Heinz (1977a): Ansätze einer kritischen Didaktik und Unterrichtstheorie. In: Heinz Moser (Hg.): *Probleme der Unterrichtsmethodik*. Kronberg/Ts.: Athenäum, S. 7–64.
- Moser, Heinz (Hg.) (1977b): *Probleme der Unterrichtsmethodik*. Kronberg/Ts.: Athenäum.
- Müller-Roselius, Katharina (2013): Bildungsgangdidaktik. In: Thorsten Bohl, Ulrike Hanke, Barbara Koch-Prieue und Klaus Zierer (Hg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 110–119.
- Nassehi, Armin (1992): Wie wirklich sind soziale Systeme? Zum ontologischen und epistemologischen Status von Luhmanns Theorie selbstreferentieller Systeme. In: Werner Krawietz und Michael Welker (Hg.): *Kritik der Theorie sozialer Systeme. Auseinandersetzung mit Luhmanns Hauptwerk*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 43–70.
- Nassehi, Armin (2003): *Geschlossenheit und Offenheit. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nassehi, Armin (2008): *Die Zeit der Gesellschaft. Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie der Zeit*. Neuauflage mit einem Beitrag „Gegenwarten“. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nassehi, Armin (2008): *Soziologie. Zehn einführende Vorlesungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nassehi, Armin (2008): *Wie weiter mit Niklas Luhmann?* Hamburg: Hamburger Edition.
- Nassehi, Armin (2009): *Der soziologische Diskurs der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nassehi, Armin (2011): *Gesellschaft verstehen. Soziologische Exkursionen*. Hamburg: Murmann.
- Nassehi, Armin (2012): *Zeit*. In: Oliver Jahraus, Armin Nassehi et al. (Hg.): *Luhmann-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler, S. 127–128.
- Niegemann, Helmut M. (2013): Decision Oriented Instructional Design Model (DO ID). In: Thorsten Bohl, Ulrike Hanke, Barbara Koch-Prieue und Klaus Zierer (Hg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 120–132.
- Nowak, Johann R.; Macht, Konrad (1996): *Die Kunst des Fragens. Theorie und Praxis der Frage als didaktisches Steuerungsinstrument*. Augsburg: Universität.



- Oelkers, Jürgen (1994): Die Zukunft der öffentlichen Bildung. In: Norbert Siebert und Helmut J. Serve (Hg.): *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven*. München: PimS, S. 231–254.
- Oerter, Rolf (1978): Zur Dynamik von Entwicklungsaufgaben im menschlichen Lebenslauf. In: Rolf Oerter (Hg.): *Entwicklung als lebenslanger Prozeß*. Hamburg: Hoffmann & Campe (Kritische Wissenschaft), S. 66–110.
- Oerter, Rolf; Mandl, Heinz (1977): Individuelle Leistungsfähigkeit und Entwicklungsnorm im Bereich des schulischen Lernens. In: *Unterrichtswissenschaft* 5 (1), S. 34–44.
- Oerter, Rolf; Montada, Leo (1998): *Entwicklungspsychologie*. Ein Lehrbuch. 4., korr. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Otto, Gunter (1995): Wolfgang Schulz – Bürger und Pädagoge. In: Wolfgang Schulz: *Didaktische Einblicke. „Das Gesicht der Schule gestalten“*. Herausgegeben von Gunter Otto und Gerda Luscher. Weinheim, Basel: Beltz, S. 7–25.
- Paschen, Harm (1997): *Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Paslack, Rainer; Knost, Peter (1990): *Zur Geschichte der Selbstorganisationsforschung. Ideengeschichtliche Einführung und Bibliographie (1940–1990)*. Bielefeld: Kleine.
- Pätzold, Henning (2011): *Verantwortungsdidaktik*. In: Sandra Brandt und Hans-Ulrich Grunder (Hg.): *Lehren und Lernen im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 165–182.
- Pätzold, Henning (Hg.) (2008): *Verantwortungsdidaktik. Zum didaktischen Ort der Verantwortung in Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Pepin, Birgit (1999): Existing models of knowledge in teaching: developing an understanding of the Anglo/American, the French and the German scene. In: Brian Hudson, Friedrich Buchberger, Pertti Kansanen und Helmut Seel (Hg.): *TNTEE Publications. Volume 2, Nr 1, October 1999. Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession?* Umeå, Sweden: Thematic Network of Teacher Education in Euro (TNTEE) Publications, S. 49–66.
- Peterßen, Wilhelm H. (1971): *Die Strukturtheorie der Didaktik – Eine vergleichende Untersuchung der didaktischen Entwürfe der Gegenwart im Hinblick auf ihren Beitrag zu einer Strukturtheorie des Lehrens und Lernens*. Hamburg: ohne Verlag.
- Peterßen, Wilhelm H. (2000): *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. 9., aktual. und überarb. Aufl. München: Oldenbourg.
- Peterßen, Wilhelm H. (2001): *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. 6., völlig veränd., aktual. u. stark erw. Auflage. München: Oldenbourg.
- Petrat, Gerhardt (1996): *Didaktisches Fragen. Ein Beitrag zur Qualifikationsgeschichte von Lehrern*. Rheinfelden, Berlin: Schäuble.
- Petzelt, Alfred (1964): *Grundzüge systematischer Pädagogik*. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Peuckert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meinert A. Meyer und Andrea Reinartz (Hg.): *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Opladen: Leske + Budrich, S. 17–29.
- Piaget, Jean (1992): *Biologie und Erkenntnis. Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Pilz-Gruenhoff, Jutta (1979): *Gesprächsführung im Unterricht. Die Klasse lernt diskutieren*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Plöger, Wilfried (1999): *Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik*. München: Wilhelm Fink.
- Plöger, Wilfried (2003): *Grundkurs Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Plöger, Wilfried (2008): *Unterrichtsplanung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Studium und Seminar*. Köln: Kölner Studien Verlag.
- Plöger, Wilfried; Anhalt, Elmar (1996): Prinzip und Methode. Ein terminologischer Vorschlag. In: *Pädagogische Rundschau* 50 (5), S. 611–624.
- Poelchau, Heinz-Werner (1980): Lernobjekt – Lernprozeß – Lernmaterial. Voraussetzungen zu einer lehr-lern-theoretisch orientierten Konstruktion von Lernmaterial. Weinheim, Basel: Beltz.
- Pongratz, Ludwig Achim (1981): Erziehungswissenschaft im Bannkreis instrumenteller Vernunft – Bemerkungen zu Felix von Cubes Entwurf einer logisch-empirischen Erziehungswissenschaft und Didaktik. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 57 (3), S. 349–363.
- Popp, Walter (1972): Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In: Günther Dohmen, Friedemann Maurer und Walter Popp (Hg.): *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie*. 2. Aufl. München: R. Piper & Co., S. 49–60.

- Popp, Walter (1976a): Zehn Thesen zur Didaktik. In: Walter Popp (Hg.): Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes. Weinheim, Basel: Julius Beltz, S. 275–279.
- Popp, Walter (Hg.) (1976b): Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes. Weinheim, Basel: Julius Beltz.
- Popper, Karl R. (1964): Die Zielsetzung der Erfahrungswissenschaft. In: Hans Albert (Hg.): Theorie und Realität. Ausgewählte Aufsätze zur Wissenschaftslehre der Sozialwissenschaften. Tübingen: Mohr, S. 73–86.
- Popper, Karl R. (1994): Logik der Forschung. 10. verb. und vermehrte Aufl. Tübingen: Mohr.
- Prange, Klaus (1983): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Preiß, Gerhard (1996): Neurodidaktik. Theoretische und praktische Beiträge. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Proske, Matthias (2003): Pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht. In: Dieter Nittel und Wolfgang Seitter (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann, S. 143–164.
- Proske, Matthias (2006): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz: Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In: Ingelore Mammes, Sibylle Rahm und Michael Schratz (Hg.): Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung. Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 139–152.
- Proske, Matthias (2013): Die Ordnung des Unterrichts. Oder: Zum Nutzen einer kommunikationstheoretischen Beschreibung von Unterricht für die Allgemeine Didaktik. In: Thorsten Bohl, Ulrike Hanke, Barbara Koch-Priewe und Klaus Zierer (Hg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 146–160.
- Proske, Matthias (2014): Didaktische Planung aus Sicht einer kommunikationsbasierten und kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis und Hanna Roose (Hg.): Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 5. Religion lernen. Religionsunterricht planen. Babenhausen, Schwab: LUSA, S. 39–53.
- Proske, Matthias (2015): Unterricht als kommunikative Ordnung. Eine kontingenzgewärtige Beschreibung. In: Anne Niessen und Jens Knigge (Hg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Theory Framework and Development in Music Education Research. Münster, New York: Waxmann, S. 15–31.
- Quine, Willard Van Orman (2003): Grundzüge der Logik. 13. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rakhkochkine, Anatoli (2012): Probleme internationalen Vergleichens in der Didaktik. In: Pädagogische Rundschau 66 (6), S. 719–736.
- Reeken, Dietmar von (1999): Wer hat Angst vor Wolfgang Klafki? Der Geschichtsunterricht und die „Schlüsselprobleme“. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 50 (5/6), S. 292–304.
- Reich, Kersten (1977): Theorien der Allgemeinen Didaktik. Zu den Grundlinien didaktischer Wissenschaftsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Stuttgart: Ernst Klett.
- Reich, Kersten (1979): Unterricht – Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung. Ansätze zur neuen Grundlegung der Berliner Schule der Didaktik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reich, Kersten (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 3., völl. neu bearb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reich, Kersten (2013): Inklusive Didaktik – Konstruktivistische Didaktik. In: Thorsten Bohl, Ulrike Hanke, Barbara Koch-Priewe und Klaus Zierer (Hg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 161–171.
- Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reich, Kersten; Thomas, Helga (1976): Einleitung. In: Kersten Reich und Helga Thomas (Hg.): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Ernst Klett, S. 9–34.
- Reinders, Heinz (2002): Entwicklungsaufgaben – Theoretische Positionen zu einem Klassiker. In: Hans Merckens und Jürgen Zinnecker (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, S. 13–37.
- Reinmann, Gabi (2012): Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft: Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik. In: Erwägen, Wissen, Ethik (EWE). Forum für Erziehungskultur 23 (3), S. 323–340.
- Reusser, Kurt (2008): Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219–237.
- Riedel, Harald (Hg.) (1979): Standort und Anwendung der systemtheoretischen Didaktik. München: Kösel.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1977): Das Gespräch im Unterricht. Anleitung – Phasen – Verlaufsformen. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.

- Robinson, Saul B. (1975): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Und: Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. 5. Aufl. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Roth, Heinrich (1968): Pädagogische Anthropologie. Band I. Bildsamkeit und Bestimmung. 2., durchges. u. erg. Aufl. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund: Hermann Schroedel.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund: Hermann Schroedel.
- Roth, Heinrich (1973): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 14. Aufl. Hannover: Hermann Schroedel.
- Rothland, Martin (2008): Allgemeine Didaktik – disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis. In: Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173–185.
- Rothland, Martin (2013): Wiederbelebung einer Totgesagten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16 (3), S. 629–645.
- Ruf, Urs; Gallin, Peter (1998): Dialogisches Lernen und Sprache und Mathematik. Band II. Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruf, Urs; Gallin, Peter (2003): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band I. Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Rupprecht, Horst (1975): Modelle grundlegender didaktischer Theorien. In: Horst Rupprecht, Hans-Karl Beckmann, Felix von Cube und Wolfgang Schulz (Hg.): Modelle grundlegender didaktischer Theorien. 2., überarb. Aufl. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Hermann Schroedel, S. 9–72.
- Sacher, Werner (2005): Didaktik als Theorie des arrangierten Lernens. In: Peter Stadfeld und Bernhard Dieckmann (Hg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, S. 173–213.
- Sacher, Werner (2010): Guter Unterricht aus der Sicht der Didaktik der Lernökologie. In: Eiko Jürgens und Jutta Standop (Hg.): Was ist „guter“ Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 99–111.
- Sacher, Werner (2013): Didaktik der Lernökologie. In: Thorsten Bohl, Ulrike Hanke, Barbara Koch-Priewe und Klaus Zierer (Hg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 172–180.
- Schäfer, Karl-Hermann; Schaller, Klaus (1976): Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. 3., durchges. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Scheller, Ingo (1981): Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Schenk, Barbara (1998): Bildungsgangdidaktik als Arbeit mit den Akteuren des Bildungsprozesses. In: Meinert A. Meyer und Andrea Reinartz (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen: Leske + Budrich, S. 261–270.
- Schenk, Barbara (2001): Perspektiven für Bildungsgangdidaktik und Bildungsgangforschung. In: Uwe Hericks, Josef Keuffer, Hans Christof Kraft und Ingrid Kunze (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 263–268.
- Schenk, Barbara (2004): Bildungsgang. In: Matthias Trautmann (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 5), S. 41–47.
- Schenk, Barbara (2005): Entwicklungsaufgaben und Schule. In: Barbara Schenk (Hg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275–289.
- Scheunpflug, Annette (1999): Evolutionäre Didaktik. Ein Entwurf aus system- und evolutionstheoretischer Sicht. In: Heinz Günter Holtappels und Marianne Horstkemper (Hg.): Neue Wege in der Didaktik? Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis (5. Beiheft). Weinheim: Juventa, S. 169–185.
- Scheunpflug, Annette (2001): Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive. Weinheim, Basel: Beltz.
- Scheunpflug, Annette (2004): Das Technologiedefizit – Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In: Dieter Lenzen (Hg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 65–87.
- Scheunpflug, Annette (2010): Guter Unterricht aus Sicht evolutionärer Didaktik. In: Eiko Jürgens und Jutta Standop (Hg.): Was ist „guter“ Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 83–98.
- Schierz, Matthias (1999): Narrative Didaktik. Ein Beispiel und drei Zweifel. In: Heinz Günter Holtappels und Marianne Horstkemper (Hg.): Neue Wege in der Didaktik? Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis (5. Beiheft). Weinheim: Juventa, S. 186–190.



- Schimank, Uwe (2005): Die Entscheidungsgesellschaft. Komplexität und Rationalität der Moderne. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid, Michael (1992): Soziale Ordnung und kultureller Konsens. In: Hans-Joachim Giegel (Hg.): Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 113–150.
- Schmidt, Siegfried J.; Zurstiege, Guido (2007): Kommunikationswissenschaft. Systematik und Ziele. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Schmitz, Klaus (1977): Allgemeine Didaktik. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Schnell, Martin W. (2016): Die Typologie im Licht der Wissenschaftstheorie. In: Martin W. Schnell, Christian Schulz, Udo Kuckartz und Christine Dunger (Hg.): Junge Menschen sprechen mit sterbenden Menschen. Eine Typologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–30.
- Schöler, Walter (1977): Strukturen und Modelle des Unterrichts. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Scholl, Daniel (2009): Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scholl, Daniel (2010): Kooperation im Gruppenunterricht. Soziale Arbeitsformen und evolutionäre Theorien der Didaktik. In: Klaus Gilgenmann, Peter Mersch und Alfred K. Tremel (Hg.): Kulturelle Vererbung. Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht. (Beiträge zur evolutionären Pädagogik 3) Norderstedt: Books on Demand, S. 245–261.
- Scholl, Daniel; Plöger, Wilfried (2017): Klafkis Allgemeinbildungstheorie – lehrplantheoretisch gedeutet. In: Anne Köker und Jan Christoph Störtländer (Hg.): Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 122–137.
- Schönwälder, Tatjana; Wille, Katrin; Hölscher, Thomas (2004): George Spencer Brown. Eine Einführung in die „Laws of Form“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröter, Gerhard (1972): Didaktik als Struktur der Lehrfunktionen. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Schröter, Gerhard (1980): Strömungen der Gegenwartsdidaktik. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Schulz, Wolfgang (1964): Die Schule als Gegenstand der Pädagogik. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 56 (6), S. 325–347.
- Schulz, Wolfgang (1969): Umriß einer diaktischen Theorie der Schule. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 61 (2), S. 61–72.
- Schulz, Wolfgang (1970): Die Wissenschaft vom Unterricht. In: Günther Dohmen und Friedemann Maurer (Hg.): Unterricht. Aufbau und Kritik. München: R. Piper & Co., S. 11–24.
- Schulz, Wolfgang (1972): Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht. In: Detlef C. Kochan (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969. 2. unveränd. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 403–440.
- Schulz, Wolfgang (1972): Die Didaktik der „Berliner Schule“ – revidiert. Revision der Didaktik. In: betrifft: Erziehung 5 (6), S. 19–32.
- Schulz, Wolfgang (1972): Unterricht – Analyse und Planung. In: Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz (Hg.): Unterricht. Analyse und Planung. 6., bearb. Aufl. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Hermann Schroedel, S. 13–47.
- Schulz, Wolfgang (1974): Didaktik. Umriß der lehrtheoretischen Konzeption einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. In: Hermann Röhrs (Hg.): Didaktik. 2., unveränd. Aufl. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 17–29.
- Schulz, Wolfgang (1975): Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe – Zwischenbilanz auf dem Wege zu einer kritischen Didaktik. In: Horst Ruprecht, Hans-Karl Beckmann, Felix von Cube und Wolfgang Schulz (Hg.): Modelle grundlegender didaktischer Theorien. 2., überarb. Aufl. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Hermann Schroedel, S. 170–198.
- Schulz, Wolfgang (1980a): Alltagspraxis und Wissenschaftspraxis in Unterricht und Schule. In: Eckard König, Norbert Schier und Ulrich Vohland (Hg.): Diskussion Unterrichtsvorbereitung. Verfahren und Modelle. München: Wilhelm Fink, S. 45–77.
- Schulz, Wolfgang (1980b): Demokratie lernen – demokratisch handeln. In: neue deutsche schule 32 (4), S. 270–273.
- Schulz, Wolfgang (1980c): Die lerntheoretische Didaktik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 32 (2), S. 80–85.
- Schulz, Wolfgang (1981): Unterrichtsplanung. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern. 3., erw. Aufl. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

- Schulz, Wolfgang (1985): Methoden der Erziehung und des Unterrichts unter der Perspektive der Mündigkeit. In: Gunter Otto und Wolfgang Schulz (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 53–73.
- Schulz, Wolfgang (1987): Frag-würdige Autorität im pädagogischen Dialog. In: Johannes Bastian (Hg.): Vor der Klasse stehen. Lehrerautorität und Schülerbeteiligung. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 53–59.
- Schulz, Wolfgang (1991): Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. Seine Funktionen in der Alltagspraxis. In: Bijan Adl-Amini und Rudolf Künzli (Hg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. 3. Aufl. Weinheim, München: Juventa, S. 49–87.
- Schulz, Wolfgang (1995): Didaktische Einblicke. „Das Gesicht der Schule gestalten“. Herausgegeben von Gunter Otto und Gerda Luscher-Schulz. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schulz, Wolfgang (1996): Anstiftung zum didaktischen Denken. Unterricht – Didaktik – Bildung. Herausgegeben von Gunter Otto und Gerda Luscher-Schulz. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schulz, Wolfgang (2006): Die lehrtheoretische Didaktik. Oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld. Modell-skizze einer professionellen Tätigkeit. In: Herbert Gudjons und Rainer Winkel (Hg.): Didaktische Theorien. 12. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 35–56.
- Schulz, Wolfgang; Born, Wolfgang (1978): Von der „Lehrtheoretischen Didaktik“ zu einer „kritisch-konstruktiven“ Unterrichtswissenschaft. In: Wolfgang Born (Hg.): Didaktische Trends. Dialoge mit Allgemeindidaktikern und Fachdidaktikern. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, S. 88–115.
- Schützeichel, Rainer (2003): Sinn als Grundbegriff bei Niklas Luhmann. Frankfurt, New York: Campus Forschung.
- Schützeichel, Rainer (2004): Soziologische Kommunikationstheorien. Konstanz: UVK (UTB).
- Seemann, Friedrich W. (2002): Was ist Zeit? Einblicke in die unverstandene Dimension. 2. Aufl. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
- Sieber, Peter (1977): Zur didaktischen Transformation von Gegenständen. In: Heinz Moser (Hg.): Probleme der Unterrichtsmethodik. Kronberg/Ts.: Athenäum, S. 65–90.
- Siebert, Horst (2002): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt am Main: VAS Verlag für Akademische Schriften.
- Simon, Fritz B. (2008): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. 3. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Sommer, Hartmut (1981): Grundkurs Lehrerfrage. Ein handlungsorientiertes einführendes Arbeitsbuch für Lehrer. Weinheim, Basel: Julius Beltz.
- Spanhel, Dieter (1976): Bezugsrahmen zur Analyse und Verbesserung verbaler Kommunikation im Unterricht. In: Walter Popp (Hg.): Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes. Weinheim, Basel: Julius Beltz, S. 209–234.
- Spencer-Brown, George (1997): Laws of Form. Gesetze der Form. Lübeck: Bohmeier.
- Spies, Werner; Habel, Werner; Heitzer, Manfred; Hottenbacher, Hanneliese (1979): Morphologische Didaktik. Oder: Wie man das paradoxe Geschäft des Erziehens und Unterrichtens in der Schule erträglich hält. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Hermann Schroedel.
- Spörlein, Eva (2003): „Das mit dem Chemischen finde ich nicht so wichtig ...“. Chemielernen in der Sekundarstufe I aus der Perspektive der Bildungsgangdidaktik. Leverkusen: Leske + Budrich.
- Spychiger, Maria B. (2010): Fehlerkultur und Reflexionsdidaktik. In: Eiko Jürgens und Jutta Standop (Hg.): Was ist „guter“ Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 175–197.
- Stöcker, Karl (1970): Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. 13., neubearb. u. erw. Aufl. München: Franz Ehrenwirth.
- Straka, Gerald A.; Macke, Gerd (1981): Lehren und Lernen in der Schule. 2., durchges. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Straka, Gerald A.; Macke, Gerd (2002): Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Strohner, Hans (2001): Kommunikation. Kognitive Grundlagen und praktische Anwendungen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Ströker, Elisabeth (1993): Zeit erfahren – Zeit bestimmen. Temporale Strukturen in Natur und Geschichte. In: Hans Michael Baumgartner (Hg.): Das Rätsel der Zeit. Philosophische Analysen. Freiburg, München: Karl Alber, S. 181–212.
- Sturm, Tanja (2004): Entwicklungsaufgaben, Lernen und Subjekt. In: Matthias Trautmann (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–219.

- Sünkel, Wolfgang (1996): *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik*. Weinheim, München: Juventa.
- Terhart, Ewald (2002): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16 (2), S. 77–86.
- Terhart, Ewald (2005): Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (1), S. 1–13.
- Terhart, Ewald (2008): Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In: Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps (Hg.): *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–34.
- Terhart, Ewald (2009): *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Terhart, Ewald (2013): Neuansätze in der Allgemeinen Didaktik: Ein Kommentar. In: Thorsten Bohl, Ulrike Hanke, Barbara Koch-Priewe und Klaus Zierer (Hg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 219–228.
- Thiele, Hartmut (1981): *Lehren und Lernen im Gespräch. Gesprächsführung im Unterricht*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Thiele, Hartmut (1983): *Trainingsprogramm Gesprächsführung im Unterricht. Kognitives Lehrertraining zum Selbststudium*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Ting Graf, Stefan (2017): Die Rezeption des Werks von Wolfgang Klafki in der dänischen LehrerInnenbildung. Historische und systematische Anknüpfungen. In: Anne Köker und Jan Christoph Störkländer (Hg.): *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 157–179.
- Tosana, Simone (2004): Der Bildungsgang als Doppelte Statuspassage. In: Matthias Trautmann (Hg.): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 138–151.
- Tosana, Simone; Faulstich-Wieland, Hannelore (2005): Bildungsgänge jenseits der Normalbiografie. In: Barbara Schenk (Hg.): *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145–158.
- Traub, Silke (2004): *Unterricht kooperativ gestalten. Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Trautmann, Matthias (2004a): Die Entstehung und Entwicklung der Bildungsgangtheorie. In: Matthias Trautmann (Hg.): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 5), S. 7–15.
- Trautmann, Matthias (2004b): Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In: Matthias Trautmann (Hg.): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–40.
- Trautmann, Matthias (2016): Allgemeine Didaktik – Krisenrhetorik, Wandel und Normalisierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin. In: Anke Wegner (Hg.): *Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven*. 1. Aufl. Leverkusen: Budrich, Barbara, S. 37–48.
- Trautmann, Matthias; Neuss, Norbert (2004): Ansätze zu einer Topographie der Bildungsgangtheorie. In: Matthias Trautmann (Hg.): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 293–298.
- Tschechan, Kerstin (2011): *Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik*. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Tulodziecki, Gerhard; Grafe, Silke; Herzig, Bardo (2013a): Ansatz einer handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik. In: Thorsten Bohl, Ulrike Hanke, Barbara Koch-Priewe und Klaus Zierer (Hg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 181–195.
- Tulodziecki, Gerhard; Grafe, Silke; Herzig, Bardo (2013b): *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Türcke, Christoph (1994): *Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults*. 2. Aufl. Lüneburg: Zu Klampen.
- Uljen, Michael (1997): *School didactics and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Urban, Michael (2009): *Form, System und Psyche. Zur Funktion von psychischem System und struktureller Kopplung in der Systemtheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vogt, Franziska (2013): Kompetenzen für eine adaptive Didaktik. In: Thorsten Bohl, Ulrike Hanke, Barbara Koch-Priewe und Klaus Zierer (Hg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 196–202.
- Wagner, Roland W. (2006): *Mündliche Kommunikation in der Schule*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh (UTB).



- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (2000): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 10., unveränd. Aufl. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Weber, Max (1984): *Soziologische Grundbegriffe. Mit einer Einführung von Johannes Winckelmann*. 6., durchges. Aufl. Tübingen: Mohr (UTB).
- Weber, Max (1988a): Der Sinn der „Wertfreiheit“ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Herausgegeben von Johannes Winckelmann. 7. Aufl. Tübingen: Mohr (UTB), S. 489–540.
- Weber, Max (1988b): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Herausgegeben von Johannes Winckelmann. 7. Aufl. Tübingen: Mohr (UTB), S. 146–214.
- Wellenreuther, Martin (2004): *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weniger, Erich (1951): Bildung und Persönlichkeit. In: *Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung* (6), S. 216–229.
- Weniger, Erich (1960a): *Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weniger, Erich (1960b): *Didaktik als Bildungslehre. Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule*. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wernke, Stephan; Werner, Jochen; Zierer, Klaus (2015): Heimann, Schulz oder Klafki? Eine qualitative Studie zur Einschätzung der Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (3), S. 429–451.
- Wernke, Stephan; Zierer, Klaus (2016): Neue Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Zwischen Tradition und Neuausrichtung: Die Eklektische Didaktik als zukunftsweisender Integrationsversuch. In: *Raphaella Porsch (Hg.): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Münster: Waxmann (UTB), S. 269–288.
- Westbury, Ian; Hopmann, Stefan; Riquarts, Kurt (2000): *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (Studies in curriculum theory).
- Whitehead, Alfred North (2001): *Denkweisen*. Herausgegeben, übersetzt und eingeleitet von Stascha Rohmer. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wiater, Werner (1999): *Vom Schüler her unterrichten. Eine neue Didaktik für eine veränderte Schule*. Donauwörth: Auer.
- Wiater, Werner (2009): *Unterrichtsprinzipien. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. 4., überarb. Aufl. Donauwörth: Auer.
- Wiener, Norbert (1952): *Mensch und Menschmaschine*. Frankfurt am Main, Berlin: Alfred Metzner.
- Wieser, Clemens (2013): Konzeptualisierung von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (1), S. 95–111.
- Wilber, Ken (2006): *Eros, Kosmos, Logos. Eine Jahrtausend-Vision*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Wilber, Ken (2011): *Das Wahre, Schöne, Gute. Geist und Kultur im 3. Jahrtausend*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag (Fischer, 18833).
- Winkel, Rainer (1980): Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 32 (5), S. 200–204.
- Winkel, Rainer (1984): Die zehn Fragen der kritisch-kommunikativen Didaktik. Analyse und Planung eines schülerorientierten Unterrichts. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 36 (4), S. 190–196.
- Winkel, Rainer (1986): Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Winkel, Rainer (1992): Die Kommunikative Didaktik im Kontext einer kritisch-konstruktiven Schulpädagogik. In: *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* 84 (2), S. 178–188.
- Winkel, Rainer (2011): *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. 10. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Winkel, Rainer (2016): Die Kritisch-Kommunikative Didaktik. Ihre Praxis und ihre Theorie. In: *Raphaella Porsch (Hg.): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Münster: Waxmann (UTB), S. 157–175.
- Winnefeld, Friedrich (1972): Pädagogisches Feld als Faktorenkomplexion. In: *Günther Dohmen, Friedemann Maurer und Walter Popp (Hg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie*. 2. Aufl. München: R. Piper & Co., S. 35–39.

- Wulf, Christoph (2007): Zukunftsfähige Bildung: Frieden, kulturelle Vielfalt, Nachhaltigkeit. Bestätigung und Neufassung von epochaltypischen Schlüsselproblemen. In: Barbara Koch-Priewe, Frauke Stübiger und Karl-Heinz Arnold (Hg.): Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wuttke, Evelin (2005): Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Zierer, Klaus (2008): Quo Vadis, Allgemeine Didaktik? In: Pädagogische Rundschau 62 (5), S. 573–582.
- Zierer, Klaus (2009): Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (9), S. 928–944.
- Zierer, Klaus (2010a): Alles prüfen! Das Beste behalten! Zur Eklektik in Lehrbüchern der Didaktik und des Instructional Design. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zierer, Klaus (2010b): Woraus generieren Autoren allgemeindidaktischer Lehrbücher ihr Wissen? In: Pädagogische Rundschau 64 (4), S. 419–435.
- Zierer, Klaus (2011a): Didactics Textbooks in Germany and the USA: A comparative study of eclecticism, selection and integration. In: Research in Comparative and International Education 6 (2), S. 147–160.
- Zierer, Klaus (2011b): Versuch einer Systematisierung allgemeindidaktische Grundlagenliteratur. In: Ders. (Hg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2011. Thementeil: Entwicklung und Weiterentwicklung allgemeindidaktischer Modelle der Unterrichtsplanung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 157–173.
- Zierer, Klaus (2012): Das Prinzip des Exemplarischen: zu Unrecht vergessen? In: Klaus Zierer (Hg.): Studien zur Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 87–100.
- Zierer, Klaus (2013): Eklektische Didaktik. In: Thorsten Bohl, Ulrike Hanke, Barbara Koch-Priewe und Klaus Zierer (Hg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 203–216.
- Zierer, Klaus; Wernke, Stephan (2013): Völlig unbrauchbar?! Zur Praktikabilität allgemeindidaktischer Modelle – Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Pädagogische Rundschau 67 (2), S. 143–160.
- Zimmermann, Wolf-Dieter (2003): Gespräche führen – moderieren – beraten. 2., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.





**Die Allgemeine Didaktik ist in eine Krise geraten! Denn an die Stelle der Entwicklung neuer oder der Weiterentwicklung vorliegender allgemeindidaktischer Theorien ist die Kritik an der gesamten Disziplin getreten.** Obwohl die Allgemeine Didaktik aufgrund ihrer Geschichte der Theorieentwicklung maßgeblich zu dieser Krise beigetragen hat – in der Bundesrepublik Deutschland wurden seit 1945 knapp 100 allgemeindidaktische, relativ isoliert stehende Theorien entworfen –, zeigt sich aber auch eine Besonderheit der Diskussion zunehmend deutlicher: Die einzelnen, oft sehr speziellen Kritikpunkte sind allein aufgrund der kaum fassbaren Vielzahl allgemeindidaktischer Theorien nicht für alle Theorien von Bedeutung. Um also zu generalisierenden Aussagen über die Allgemeine Didaktik zu kommen, wäre es notwendig, diese Kritik im systematischen Rahmen einer ausdrücklichen Metatheorie zu formulieren, die die grundsätzliche Möglichkeit bietet, alle allgemeindidaktischen Theorien zu betrachten.



#### **Der Autor**

**Daniel Scholl**, Jahrgang 1978, promovierte 2008 an der Universität zu Köln, an der er 2018 auch die Venia Legendi für Erziehungswissenschaft erwarb. Seit Februar 2018 ist er Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Universität Vechta. Seine Forschungsschwerpunkte liegen neben der Allgemeinen Didaktik unter anderem in der empirischen Lehrer\*innenbildungsforschung.

978-3-7815-2245-9



9 783781 522459